ganz1912

Trevor H. Cairney

Enseñanza de la comprensión lectora

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Morata

ganz1912

TREVOR H. CAIRNEY

Enseñanza de la comprensión lectora

Traducción de Pablo Manzano

Ediciones **Morata** S.L.
Fundada en 1920
Nuestra Señora del Rosario, 14, bajo
28701 San Sebastián de los Reyes - Madrid - ESPAÑA
morata@edmorata.es - www.edmorata.es

Obras en coedición con el Ministerio de Educación

1. ZLMMERMANN, D.: *Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil* (3.ª ed.).
2. OLÉRON, P.: *El niño: su saber y su saber hacer* (2.ª ed.).
3. LOUGHLIN, C. Y SULNA, J.: *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización* (5.ª ed.).
4. BROWNE, N. Y FRANCE, P.: *Hacia una educación infantil no sexista* (2.ª ed.).
5. SELMI, L. Y TURRINI, A.: *La escuela infantil a los tres años* (4.ª ed.).
6. SELMI, L. Y TURRINI, A.: *La escuela infantil a los cuatro años* (3.ª ed.).
7. SAUNDERS, R. Y BINGHAM-NEWMAN, A. M.: *Perspectivas piagetianas en la educación infantil* (2.ª ed.).
8. DRIVER, R., GUESNE, E. Y TIBERGHIEN, A.: *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia* (4.ª ed.).
9. HARLEN, W.: *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias* (6.ª ed.).
10. SELMI, L. Y TURRINI, A.: *La escuela infantil a los cinco años* (3.ª ed.).
11. BALE, J.: *Didáctica de la geografía en la escuela primaria* (3.ª ed.).
12. TANN, C. S.: *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria* (3.ª ed.).
13. WILLIS, A. Y RICCIUTI, H.: *Orientaciones para la escuela infantil de O a 2 años* (3.ª ed.).
14. ORTON, A.: *Didáctica de las matemáticas* (4.ª ed.).
15. PIMM, D.: *El lenguaje matemático en el aula* (3.ª ed.).
16. MOYLES, J. R.: *El juego en la educación infantil y primaria* (2.ª ed.).
17. ARNOLD, P. J.: *Educación física, movimiento y curriculum* (3.ª ed.).
18. GRAVES, D. H.: *Didáctica de la escritura* (3.ª ed.).
19. EGAN, K.: *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria.*
20. HARGREAVES, D. J.: *Infancia y educación artística* (3.ª ed.).
21. LANCASTER, J.: *Las artes en la educación primaria* (3.ª ed.).
22. BAZALGETTE, C.: *Los medios audiovisuales en la educación primaria.*
23. NEWMAN, D., GRIFFIN, P. Y COLE, M.: *La zona de construcción del conocimiento* (3.ª ed.).
24. SWANWICK, K.: *Música, pensamiento y educación* (3.ª ed.).
25. WASS, S.: *Salidas escolares y trabajo de campo en la educación primaria.*
26. CAIRNEY, T. H.: *Enseñanza de la comprensión lectora* (4.ª ed.).
27. NOBLLE, A.: *Literatura infantil y juvenil* (3.ª ed.).
28. PLUCKROSE, H.: *Enseñanza y aprendizaje de la historia* (4.ª ed.).
29. HICKS, D.: *Educación para la paz* (2.ª ed.).
30. EGAN, K.: *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza* (3.ª ed.).
31. ESCUELAS INFANTILES DE REGGLO EMILIA: *La inteligencia se construye usándola* (5.ª ed.).
32. SECADA, W. G., FENNEMA, E. Y ADAJLAN, L. B.: *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias.*
33. CROOK, CH.: *Ordenadores y aprendizaje colaborativo.*
34. GARDNER, H., FELDMAN, D. H. Y KRECHEVSKY, M. (Comps.): *El Proyecto Spectrum. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles.*
35. GARDNER, H., FELDMAN, D. H. Y KRECHEVSKY, M. (Comps.): *El Proyecto Spectrum. Tomo II: Actividades de aprendizaje en la educación infantil.*

36. GARDNER, H., FELDMAN, D. H. Y KRECHEVSKY, M. (Comps.): *El Proyecto Spectrum. Tomo III: Manual de evaluación para la educación infantil* (2.ª ed.).

37. COOPER, H.: *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria.*

38. CUMMINS, J.: *Lenguaje, poder y pedagogía.*

39. HAYDON, G.: *Enseñar valores. Un nuevo enfoque.*

40. GROSS, J.: *Necesidades educativas especiales en educación primaria.*

41. BEANE, J. A.: *La integración del currículum* (2.ª ed.).

42. DEFRANCE, B.: *Disciplina en la escuela.*

43. SIRAJ-BLATCHFORD, J. (Comp.): *Nuevas tecnologías para la educación infantil y primaria..*

44. PEACOCK, A.: *Alfabetización ecológica en educación primaria.*

45. ABDELILAH-BAUER, B.: *El desafío del bilingüismo.*

46. HARGREAVES, A. Y FINK, D.: *El liderazgo sostenible.*

47. LANKSHEAR, C. Y KNOBEL, M.: *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula* (2.ª ed.).

48. ARNOT, M.: *Coeducando para una ciudadanía en igualdad.*

49. JARMAN, R. Y MCCLUNE, B.: *El desarrollo del alfabetismo científico.*

50. STOBART, G.: *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación.*

51. SANUY, M.: *La aventura de cantar*

52. LOCKWOOD, M.: *Promover el placer de leer en la Educación Primaria.*

53. CAGLIARI, P., CASTAGNETTI, M., GIUDICI, C., RINALDI, C., VECCHI, V. Y MOSS, P.: *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia.*

Colección Proyectos curriculares

AITKEN, J. Y MILIS, G.: *Tecnología creativa* (6.ª ed.).

DADZLE, S.: *Herramientas contra el racismo en las aulas.*

SUCKLING, A. Y TEMPLE, C.: *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral.*

BARKLEY, E. F. y cols.: *Técnicas de aprendizaje colaborativo.*

Título original de la obra:
TEACHING READING COMPREHENSION. MEANING MAKERS AT WORKS
© Trevor H. Cairney, 1990 This edition is Published by arrangement with Open University Press. Milton Keynes
Primera edición: 1992
Segunda edición: 1996 (reimpresión)
Tercera edición: 1999 (reimpresión)
Cuarta edición: 2002 (reimpresión)
Quinta edición: 2011 (reimpresión)
Sexta edición: 2018 (reimpresión)
Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.
Coeditan:
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa
Secretaría General Técnica
Catálogo de publicaciones del Ministerio: educacion.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: 060.es
Y
© EDICIONES MORATA, S. L. (2018)
Nuestra Sra. del Rosario, 14, bajo
28701 San Sebastián de los Reyes (Madrid)
www.edmorata.es-morata@edmorata.es
Derechos reservados
ISBNpapel: 978-84-7112-363-3
ISBNebook: 978-84-7112-905-5
NIPO: 176-91-08-7
Depósito legal: M-10.988-2011
Compuesto por: MyP
Printed in Spain — Impreso en España

Imprime: ELECE Industrias Gráficas, S. L. Algete (Madrid)
Imagen de la cubierta: Grabado del siglo xıx

Nota de la editorial

En Ediciones Morata estamos comprometidos con la innovación y tenemos el compromiso de ofrecer cada vez mayor número de títulos de nuestro catálogo en formato digital.

Consideramos fundamental ofrecerle un producto de calidad y que su experiencia de lectura sea agradable así como que el proceso de compra sea sencillo.

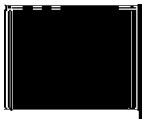
Una vez pulse al enlace que acompaña este correo, podrá descargar el libro en todos los dispositivos que desee, imprimirlo y usarlo sin ningún tipo de limitación. Confiamos en que de esta manera disfrutará del contenido tanto como nosotros durante su preparación.

Por eso le pedimos que sea responsable, somos una editorial independiente que lleva desde 1920 en el sector y busca poder continuar su tarea en un futuro. Para ello dependemos de que gente como usted respete nuestros contenidos y haga un buen uso de los mismos.

Bienvenido a nuestro universo digital, ¡ayúdenos a construirlo juntos!

Si quiere hacernos alguna sugerencia o comentario, estaremos encantados de atenderle en comercial@edmorata.es o por teléfono en el 91 4480926.

ganz1912



Contenido

Prefacio

Introducción

CAPÍTULO 1. **¿Enseñar o comprobar? Ahí radica el problema**

Introducción: el contexto.—*¿Qué supuestos subyacen a la tesis de este libro?*—*¿Cuál es el rol del profesor en este tipo de aula?*—*¿Cuál es el rol del estudiante en este tipo de aula?*—*¿Cuáles son los supuestos sobre el lenguaje que influyen en este libro?*—*¿Qué supuestos sobre la enseñanza influyen en este libro?*.—*Comunidades de creadores de significado*.

CAPÍTULO 2. **El proceso de la lectura**

Objeciones a los supuestos tradicionales sobre la naturaleza de la comprensión lectora.—El rol del lector.—La categoría del texto.—La forma de utilizar el conocimiento basado en el texto.—El lugar del significado.—El impacto del contexto sobre la lectura.—La influencia del objetivo del lector.—*La lectura como pensamiento crítico*.—*¿Qué importancia tienen estas perspectivas enfrentadas entre sí?*—*Conclusión*.

CAPÍTULO 3. **La conversación sobre el texto: cómo ayudar a los estu- diantes a aprender lengua**

La zona de desarrollo próximo.—*El andamiaje*.—*El rol que desempeñan las preguntas en el desarrollo de la comprensión*.—*¿Cómo deben hablar los profesores a los alumnos, sobre los textos?*—*La conversación sobre el texto: qué hacer y qué no hacer*.

CAPÍTULO 4. **La respuesta a la literatura**

¿En qué consiste la respuesta del lector?—*¿Por qué es importante la respuesta del lector para el desarrollo de la comprensión?*—La respuesta es una consecuencia natural de la lectura y no debe suprimirse.—La respuesta del lector nos permite reevaluar (revivir) la experiencia de un texto.—La respuesta es esencial para ayudar a construir un fundamento literario común.—Los lectores aprenden por su participación en las respuestas de otros.—La respuesta permite al profesor hacer juicios y previsiones sobre los procesos de lectura de sus alumnos.—*Las ocasiones para responder a la literatura*.—Respuesta espontánea.—Respuesta estructurada.

CAPÍTULO 5. **La creación de contextos de enseñanza que estimulen la comprensión de los textos literarios**

Una clase basada en "Fair's Fair".—*Diferencias principales entre los enfoques tradicionales de la comprensión y los que describimos en este libro*.

CAPÍTULO 6. **Estrategias para desarrollar la comprensión de textos literarios**

Narraciones en colaboración.—Introducción.—Procedimiento.—Variaciones de esta estrategia.—*Baraja de textos*.—Introducción.—Procedimiento.—Variaciones de esta estrategia.—*Tramas narrativas*.—Introducción.—Procedimiento.—Variaciones de esta estrategia.—*Transformación de la narración*.—Introducción.—Procedimiento.—Variaciones de esta estrategia.—*Fichas de personajes*.—Introducción.—Procedimiento.—Variaciones de esta estrategia.—*Conversación escrita con un*

personaje.—Introducción.—Procedimiento.—Variaciones de esta estrategia.—*Historia inacabada*.—Introducción.—Procedimiento.—*Entrevistas a los personajes*.—Introducción.—Procedimiento.—Variaciones de esta estrategia.—*Sociograma literario*.—Introducción.—Procedimiento.—Variaciones de esta estrategia.—*Un comentario final*.

CAPÍTULO 7. **Estrategias para desarrollar la comprensión de textos de contenido concreto**

Perfiles semánticos.—Introducción.—Procedimiento.—Variaciones de esta estrategia.—*Sesiones de conversación con el autor*.—Introducción.—Procedimiento.—Variaciones de esta estrategia.—*Estimar, leer, responder, preguntar (ELRP)*.—Introducción.—Procedimiento.—Variaciones de esta estrategia.—*Volver a contar*.—Introducción.—Procedimiento.—Variaciones de esta estrategia.—*Procedimientos de eliminación de elementos*.—Introducción.—Procedimiento.—Variaciones de esta estrategia.—*Investigación-pensamiento dirigido*.—Introducción.—Procedimiento.—Variaciones de esta estrategia.—*Caza del problema*.—Introducción.—Procedimiento.—Variaciones de esta estrategia.—*"Puzzles" de proyectos de procedimiento*.—Introducción.—Procedimiento.—Variaciones de esta estrategia.—*Argumentos de editoriales*.—Introducción.—Procedimiento.—Variaciones de esta estrategia.—*Previsión de esquemas*.—Introducción.—Procedimiento.—Variaciones de esta estrategia.—*Conclusión*.

CAPÍTULO 8. **Estrategias de texto completo para los lectores más pequeños**

Lectura de libros previsibles.—Introducción.—Procedimiento.—Variaciones de esta estrategia.—*Lectura en común*.—Introducción.—*Conversación escrita*.—Introducción.—Procedimiento.—Variaciones de esta estrategia.—*El enfoque basado en la experiencia lingüística*.—Introducción.—Procedimiento.—Variaciones de esta estrategia.—*Tablón de mensajes*.—Introducción.—Procedimiento.—Variaciones de esta estrategia.—*Rima y ritmo en la lectura*.—Introducción.—Procedimiento.—Variaciones de esta estrategia.

CAPÍTULO 9. **Recapitulación: la integración de la lectura y la escritura de textos de contenido concreto**

El examen de mis supuestos de partida, sobre los trabajos de los niños.—*Cómo ayudar a los alumnos a convertirse en investigadores*.—*Variaciones de esta estrategia*.

CAPÍTULO 10. **Recapitulación: la integración de la lectura y la escritura de textos literarios**

Enfoques de programación.—*Principios para el desarrollo de programas*.—*Procedimientos para planificar el programa*.—*Un programa de muestra sobre "Las telarañas de Carlota"*.—Sinopsis.—Objetivos del programa.—Posibles lecciones.

Epílogo

Publicaciones infantiles

Bibliografía

Índice de materias

Obras de Ediciones Morata de lectura, escritura, lenguaje y comunicación

ganz1912

Prefacio

Cualquier texto es, en sí mismo, el producto de la experiencia de un autor con anteriores trabajos. Las ideas que constituyen este libro son los resultados de incontables textos orales y escritos en formas diversas: A. Conversaciones con numerosos colegas a lo largo de mi carrera como profesor, consultor educativo, investigador y universitario; B. Interacciones con los niños* respecto a los textos escritos y leídos por ellos; C. Diálogo con compañeros de profesión, y D. Numerosos libros y artículos que abarcan una amplia serie de temas literarios.

En medio de esta cacofonía de textos existen una serie de experiencias significativas y de personas que han influido en mi trabajo. Mis primeras experiencias docentes en los distritos occidentales de Sidney me enseñaron que las plantillas de comprensión y los laboratorios de lectura favorecían poco el desarrollo de la misma. Estas experiencias se efectuaron en la época en que el profesor Kenneth GOODMAN exponía las teorías de la lectura basada en el significado. La yuxtaposición de dichas experiencias y la lectura de los primeros trabajos de GOODMAN produjeron en mí un efecto transformador en cuanto profesor y me llevaron al estudio y la investigación de la comprensión lectora.

En mis tiempos de joven profesor, mi estilo era de “más técnicas y más ejercicios”, tratando de encontrar soluciones simples y basadas en técnicas a problemas complejos. Incontables incidentes críticos a lo largo de mi carrera como profesor, y el estudio y la investigación realizados durante este período, me demostraron que tratar de definir el desarrollo de la comprensión lectora como un fenómeno relacionado con técnicas supone dejar de lado la cuestión fundamental de que lo más importante que hacemos, como lectores, es dar sentido a cuanto leemos.

Mi trayectoria como profesor ha estado jalonada por multitud de interrupciones y reinicios, con infinitos rodeos intelectuales. Sin

embargo, veinte años de enseñanza, lectura e investigación han visto cambiar y evolucionar mis puntos de vista. Estoy en deuda con muchos educadores, lingüistas, psicólogos y sociólogos que me han hecho reconsiderar los supuestos en los que me basaba respecto al lenguaje, el aprendizaje y la enseñanza: GOODMAN, HALLIDAY, BRUNER, VYGOTSKY, HARSTE, HOLDAWAY, MEEK, BRICE-HEATH, ROSENBLATI, TIERNEY y PEARSON son tan sólo algunos de entre todos los que han influido en mí. Aunque las opiniones manifestadas en este libro no representan necesariamente el pensamiento de estos autores, mi trabajo, sin embargo, sí ha recibido su influencia. Sé que, cuando escribo este prefacio, soy un docente muy distinto del que era hace cinco, diez o quince años y espero poder decir lo mismo dentro de otros quince.

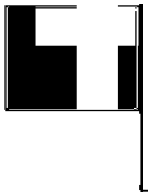
Cuando la mayoría de los profesores de lectura han tratado el tema de la "enseñanza de la comprensión", han dado por supuesto implícitamente que el papel primario del docente consiste en ayudar a los alumnos a comprender el significado de otra persona. Es decir, a descubrir lo que sabe otro. Para la mayoría de los profesores, comprensión ha querido decir entender el significado preciso que alguien comunica en forma de texto oral o escrito. A su vez, la enseñanza de la comprensión ha sido un proceso centrado en el docente, tratando de ayudar a los alumnos a transferir mejor los significados de otras personas a sus propios cerebros. Dado que estos términos están lastrados por estos supuestos inadecuados, me he sentido tentado de evitar las palabras "comprensión" y "enseñanza" en el título de este libro. Sin embargo, en educación ha habido una proliferación de nueva terminología. En vez de nuevos términos, necesitamos significados actuales para los antiguos.

En consecuencia, los lectores de este libro deberían intentar abandonar el bagaje de las antiguas definiciones y de los supuestos pasados de moda. En los capítulos que siguen, "comprender" significa saber por sí mismo, construir el significado y, en el proceso, aumentar la propia comprensión del mundo en toda su riqueza textual. El término "enseñanza" se utiliza para representar todo lo que los participantes en cualquier acción de aprendizaje hacen y dicen para ayudar a otros, que estén en la misma circunstancia, a

que lleguen a saber algo por sí mismos. Esperamos que este libro aporte su granito de arena para que el lector progrese en su propia trayectoria intelectual de descubrimiento y que, como consecuencia de su encuentro con este texto, pueda empezar a ver la enseñanza de la comprensión lectora a una luz distinta.

Trevor CAIRNEY

*Siempre deseamos evitar el sexismo verbal, pero también queremos alejarnos de la reiteración que supone llenar todo el libro de referencias a ambos sexos. Así pues, a veces se incluyen expresiones como “niños y niñas”, “alumnos y alumnas” y otras veces se utiliza el masculino en general o algún genérico como profesorado y alumnado. (*N. del E.*)



Introducción

Podemos perdonar a los profesores que, al descubrir este libro en una librería, o revisando una biblioteca profesional, exclamen: "¡No!, ¡otro libro sobre comprensión, no!" Es cierto que la comprensión lectora aparece con enorme frecuencia en la bibliografía profesional. Puede decirse que todos los textos sobre lectura tienen uno o dos capítulos dedicados a la comprensión, y bastantes libros se han dedicado por completo a este tema. Entonces, ¿por qué otro libro sobre la comprensión? ¿Queda algo por decir?, yo creo que todavía hay mucho que hablar.

Aunque nuestro conocimiento del proceso de lectura ha aumentado durante los últimos veinte años, pocos cambios se han producido en la enseñanza de la comprensión. Una generación de profesores ha tenido oportunidad de conocer los resultados de las investigaciones que han demostrado que la lectura es un proceso constructivo orientado por la búsqueda de significado y, sin embargo, en la mayoría de los casos, aún sigue enseñándose la comprensión como si fuese un simple proceso de transferencia de información. Los textos están ahí y las preguntas están pensadas para interrogarlos. Poca atención se presta al lector o lectora y se prescinde del conocimiento que puedan aportar al texto. Se enseña la comprensión como si se tratara de un proceso técnico que pudiera separarse, a efectos funcionales, de la lectura de los textos del mundo real.

Este libro trata de enfrentarse a los supuestos tradicionales respecto a la enseñanza de la comprensión. Aspira a poner en común estrategias que creo más coherentes con lo que sabemos acerca del proceso de lectura en la década de los noventa, y redefine el rol del profesor en la clase de comprensión lectora. No podemos decir que todas las ideas aquí expuestas sean completamente nuevas. Aunque algunos quizá no estén

familiarizados con ellas, otros habrán utilizado muchas de las estrategias descritas.

Es probable que este libro ofrezca una nueva definición de la enseñanza de la comprensión. Algunos examinarán el rol del profesor en las estrategias que presentamos y se preguntarán a veces si en realidad se trata de enseñanza. Con frecuencia, el rol que desempeña el profesor es de apoyo y estímulo, y el principal objetivo de la "enseñanza" consiste en favorecer el contacto con el texto. Pero, a pesar de la participación decepcionantemente simple del docente en la búsqueda de significado de los alumnos, la enseñanza que se desarrolla es importante.

Se dirá que uno de los cometidos más importantes del profesor consiste en crear un sentido de comunidad lectora mediante la estructuración de un ambiente en el que se considere que la puesta en común de los textos es importante y entretenida. En el seno de esa comunidad, sus miembros leen y escriben textos completos con fines reales. Al compartir estos textos, los alumnos crean un fundamento común sobre el que puede crecer el conocimiento del lenguaje y del mundo.

En el Capítulo 1 fijamos el contexto en el que realizar un examen de la enseñanza de la comprensión, señalando los supuestos relativos al lenguaje, el aprendizaje y la enseñanza que han influido sobre mí en cuanto profesor de lectura. Consideramos también los roles desempeñados por el docente y el alumno en el tipo de clase de lectura en el que se aplicarán las estrategias expuestas.

En el Capítulo 2 consideramos el proceso de lectura como un prerrequisito importante para la exposición de las estrategias de comprensión en el resto del libro. Ponemos a prueba los supuestos tradicionales respecto al proceso de lectura y examinamos las teorías alternativas. Por último, resumimos los principios de enseñanza en los que se basa este libro.

En el Capítulo 3 consideramos el papel que desempeña el profesor ayudando a los alumnos a aprender el lenguaje. ¿Cómo habla a sus alumnos sobre el texto? Este capítulo pasa revista al lugar que ocupan las preguntas, plantea problemas respecto a su

uso tradicional y considera cómo pueden utilizarse para apoyar a quienes tratan de dar sentido a lo que leen.

Dedicamos el Capítulo 4 a un examen de la respuesta otorgada a la literatura. ¿Por qué es importante la reacción del lector? ¿Qué lugar ocupa la respuesta a la literatura en el desarrollo de la comprensión? ¿Cómo debe el profesor utilizar en clase la respuesta del lector?

Nuestro principal objetivo en el Capítulo 5 consiste en la creación de contextos de enseñanza que estimulen la comprensión de textos literarios. Asimismo, contrastamos las principales características de las prácticas "tradicionales" de comprensión con las presentadas en este libro, examinando los supuestos que subyacen a cada enfoque.

En el Capítulo 6 presentamos una serie de estrategias que me parecen útiles para estimular la comprensión de textos literarios. Todas ellas insisten en el uso de textos completos, que requieren con frecuencia la colaboración de grupo e integran a menudo la lectura con formas de dar sentido a lo que se lee, como escribir, dibujar y dramatizar.

El Capítulo 7 trata de manifestar ideas que promueven la comprensión de textos de contenido concreto. Como en el Capítulo 6, las estrategias presentadas requieren que los alumnos utilicen muchos medios para la creación de significado y que se centren en la lectura de textos completos.

El Capítulo 8 muestra una descripción de estrategias para promover la lectura de los niños más pequeños. Todas las ideas que presentamos están diseñadas para introducir en la lectura a los alumnos como proceso de construcción de significado.

Por último, los Capítulos 9 y 10 presentan algunos enfoques integrados del desarrollo de la comprensión lectora. Cada uno muestra cómo puede estimularse a los alumnos para que utilicen textos reales y tareas funcionales, dándoles sentido.

Sólo el lector puede juzgar hasta qué punto este libro ofrece algo nuevo e interesante para los profesores de lectura. No obstante, espero que los argumentos expuestos y las ideas descritas se consideren como estímulos y que las aulas se conviertan en lugares más interesantes para los alumnos: lugares en los que se valore la

lectura y en los que la puesta en común de los puntos de vista que de ella se extraigan y las respuestas que se otorguen se conviertan en aspectos importantes para comunidades de alumnos llenas de entusiasmo.

CAPÍTULO

¿Enseñar o comprobar? Ahí radica el problema

Introducción: el contexto

Marie, de 7 años, acaba de finalizar otra jornada en su nueva escuela y se lamenta de los problemas que ha tenido con la lectura comprensiva. Su padre se queda algo sorprendido al oírlo porque la niña estaba leyendo *Charlie and the Chocol.te Factory (Charlie* y *la fábrica de chocolate)* (Roald DAHL, 1967) y durante muchos años ha sido una ávida lectora.

Como la mayoría de los padres, no deja pasar el asunto y dice: "Espera, ¿cómo puedes tener problemas?, tú eres una gran lectora. Eras la que mejor leías de tu clase el curso pasado". Marie contestó:

> Sí, pero las fichas de comprensión son raras. Para cada pregunta hay un montón de respuestas. Unas son tontas y las demás pueden ser correctas todas. Paso mucho rato pensando en ellas y nunca tengo tiempo de acabar.

En este punto, el padre decidió dejar el tema y tratar de examinar lo antes posible los materiales de comprensión. No tuvo tiempo de hacerlo. Unos días después, Marie anunció orgullosa que "ahora era muy buena en comprensión" y que los ejercicios eran muy fáciles. Su padre le preguntó por qué había dado un cambio tan espectacular, a lo que ella respondió:

> ¡Ah!, ya no me preocupan esas fichas, son muy fáciles. Al principio, no me iba muy bien con ellas, pero ahora ya les he cogido el "truco". Miras las preguntas, compruebas los números (es decir, los números que indican el párrafo en el que están las

respuestas) vas al cuento que sea y encuentras las palabras correctas.

Este relato muestra cómo una lectora ávida y entusiasta aprendió a manejar los materiales basados en supuestos erróneos en relación con la comprensión lectora. Quienes diseñaron esas fichas dieron por supuesto que la comprensión lectora implica sólo la transferencia del saber de la página al cerebro del lector. Es más, pensaban que la comprobación de la capacidad de los niños para desarrollar este proceso lleva a mejorar la comprensión. Mientras Marie trataba de descubrir el código e intentaba dominar estas fichas, nos preguntamos: "¿Mejoró su comprensión a causa de estas actividades?".

Aunque a veces nos enfrentamos en el mundo "real" con tareas de lectura cuyo objetivo consiste en descubrir información específica o determinados hechos (lecturas no literarias) en textos descriptivos, éste sólo es uno de los muchos objetivos de la lectura. Es más, las actividades que Marie encontró en el colegio no enseñan a los alumnos cómo comprender un texto, sino sólo su habilidad para realizarlas. El siguiente ejemplo, escogido al azar de unos ejercicios de lectura muy utilizados en las escuelas australianas, aclarará lo que digo. Forma parte de un texto descriptivo sobre la escalada de montañas, haciendo referencia específica al monte Everest.

Segmento textual

Desde entonces, el Everest fue el imán que atrajo a montañeros de muchas naciones. Equipos franceses, británicos y suizos probaron sus técnicas frente a los peligros que encerraba de nieblas, hielos y ventiscas.

Pregunta sobre el texto

En el relato, el monte Everest se compara con:

A. Una ventisca.

B. Un imán.

C. Un pájaro.

La pregunta correspondiente a esta sección del texto sólo comprueba la habilidad del niño para explorarlo y hallar las palabras correctas para contestarla. Podemos suponer que su objetivo

consista en enseñar a los alumnos algo relacionado con la metáfora, un instrumento lingüístico muy complejo. Pero esta hipotética pregunta de alto nivel es poco más que un acertijo.

Es probable que un niño que no entienda el uso de la metáfora, pero trate en realidad de leer para descubrir el significado, señale la opción A como respuesta correcta por asociación semántica. Aunque este elemento comprueba si entienden el uso de esta metáfora concreta, no capacita al alumno poco acostumbrado a las metáforas para aprender nada.

En vez de enseñar a los niños algo sobre la metáfora, esta pregunta sólo sirve para confundir a aquellos que no la comprendan cuando traten de hacerse con el significado. Pero, si el profesor ha invertido cierto tiempo para exponer el uso de la metáfora en este pasaje, poner otros ejemplos y, quizá, para escribir metáforas con toda la clase, puede producirse algún aprendizaje real.

Aunque este relato es un tanto desalentador, también resulta instructivo si estamos dispuestos a tenerlo en cuenta. Marie tenía que hacer todos los días pruebas de este tipo a modo de enseñanza de la comprensión. El procedimiento que elaboró para desempeñar bien las tareas de "comprensión" era poco más que un truco muy eficaz (y esencial) que le aseguraba el éxito en esta tarea de bajo nivel. Como indica DURKIN (1978-1979), las actividades de este estilo no enseñan. En cambio, sólo comprueban hasta qué punto los niños transfieren información de una forma a otra. Marie aprendió las reglas del "juego" para desenvolverse bien, aunque sospechamos que sabía que las actividades contribuían poco a su comprensión lectora.

¿Qué supuestos subyacen a la tesis de este libro?

Este libro no trata de la enseñanza de la comprensión lectora utilizando métodos que consisten en poco más que comprobar la habilidad de un niño para transferir información. Tradicionalmente,

se ha enseñado la comprensión lectora dando a los alumnos diversos textos seguidos de unas preguntas relacionadas con ellos. Dicho método utiliza preguntas cerradas de opción múltiple como la del ejemplo que mostramos antes. Los métodos que se exponen en los capítulos siguientes tratan de proporcionar varias estrategias alternativas para el desarrollo de la comprensión que hagan algo más que comprobar la que obtienen los alumnos de un pasaje determinado. Para poner de manifiesto las diferencias entre los enfoques tradicionales de la enseñanza de la comprensión y los indicados en este libro, conviene examinar los distintos supuestos en los que cada uno se apoya (véase la Tabla 1.1).

Una lectura cuidadosa de los supuestos que aparecen en la Tabla 1.1 resulta instructiva. Es obvio que este libro defiende aquellos enfoques que:

- Se centran más en los alumnos.
- Se ocupan de textos completos.
- Hacen hincapié en contextos docentes de grupo.
- Reconocen que los textos varían en cuanto a su forma y función y que los posibles significados cambian en consecuencia, y
- Requieren que el profesor desempeñe una serie de funciones pensadas para ayudar a los alumnos a que se capaciten cada vez más para dar sentido a la lectura.

¿Cuál es el rol del profesor en este tipo de aula?

Las prácticas tradicionales de comprensión colocan de manera decidida al docente en el centro del proceso. El profesor escoge los textos, fija las actividades de aprendizaje (que suelen ser obligatorias, sin muchas posibilidades de elección) y decide cuál es el significado que los alumnos deben adquirir en el proceso de lectura. Dicho con pocas palabras, el profesor tiene en sus manos todo el poder y el control de la situación. Como señalan FREIRE y

MACEDO (1987) y GIROUX (1983), no es éste el camino adecuado para potenciar a los alumnos. Si queremos que éstos evolucionen de manera que se comprometan con el aprendizaje, que disfruten con las experiencias que comparten en el colegio, tenemos que enseñarles cómo pueden llegar a controlar su propio aprendizaje (GRAVES, 1983).

Tabla 1.1. Los distintos supuestos que subyacen a los enfoques tradicionales de la enseñanza de la comprensión y los destacados en este libro

Enfoque adoptado en este libro	*Enfoques tradicionales*
La lectura se considera como un proceso constructivo que supone transacciones entre el lector, el texto y el contexto.	La lectura se considera como un proceso de transferencia de significado que requiere que los lectores extraigan el significado de la letra impresa.
Se considera a los lectores como participantes activos en la creación de textos individuales.	Consideran a los lectores como consumidores pasivos de los textos y significados de otros.
El papel del profesor consiste en ayudar a los lectores a construir textos elaborados a medida que leen.	El papel del profesor consiste en enseñar técnicas que ayuden a los lectores a extraer el significado de los textos.
El profesor comparte los significados que construye cuando lee y estimula a los alumnos a hacer lo mismo.	El profesor planea actividades diseñadas para capacitar a los estudiantes para "descubrir" los significados que él considera apropiados.
La puesta en común de grupo y la interacción se consideran esenciales para incrementar la comprensión.	La mayoría de las ocasiones de aprendizaje son individuales, empleándose sólo el aprendizaje en grupo para favorecer la conformidad con el significado definido por el profesor.
El fin perseguido en la lectura y la forma del texto se reconocen como determinantes críticos de los significados potenciales a disposición de los lectores.	La enseñanza pasa por alto a menudo el fin de la lectura y la forma del texto, orientándose hacia técnicas de aplicación universal.

En las clases dominadas por las prácticas tradicionales de comprensión, los niños:

- No suelen escoger por su cuenta libros para leer con fines que ellos consideran legitimados en clase.

- No suelen escribir con fines que les parezcan reales y significativos.
- Se ven obligados a leer libros y materiales que no suelen constituir materia de lectura en el mundo real.
- Se ven forzados a realizar tareas escritas que poco tienen que ver con el mundo real.
- Tienen pocas oportunidades para compartir sus descubrimientos sobre la lectoescritura.
- No reciben estímulos para compartir sus respuestas a la lectura y escritura con otros miembros de su clase, y
- No llegan a descubrir qué lectura y escritura cumplen funciones muy útiles en el mundo real.

No puede sorprendernos el hecho de que los niños que sólo experimentan la lectura y la escritura como algo que sólo hacen en el colegio no descubran que éstas desempeñan una papel importante en el mundo real.

Muchos niños las consideran como actividades que deben presentar a alguien, y los libros como algo que contiene palabras que consumir (CAIRNEY, 1985a). Para estos niños, es difícil que la lectura y la escritura sean algo con lo que puedan disfrutar y que utilicen para aprender. Las prácticas escolares tradicionales, como el uso de programas básicos de lectura, enseñan indirectamente a los niños que leen para sus profesores, para que ellos comprueben cómo lo hacen o como actividad para hacer después. Muchos de estos niños sólo han experimentado la lectura y la escritura como materias escolares:

- Dadas en franjas temporales claramente definidas.
- Enseñadas en grupos de habilidad similar.
- Experimentadas a menudo como ejercicios de concurso aburridos y frustrantes, y
- Basadas en materiales de lectura carentes de interés y de calidad literaria.

Algunos niños llegan al final de sus tres primeros años de escolaridad con un mínimo bagaje literario en el que ocupan un lugar destacado personajes como *Pam, Sam* y *Digger** y una serie de argumentos narrativos relacionados con el hecho de vestirse

para ir al colegio, gorras perdidas y viajes al cuartel de bomberos, al aeropuerto o al zoo.

Si queremos potenciar a nuestros alumnos en cuanto sujetos que aprenden, necesitamos proporcionarles un conjunto rico y estimulante de experiencias sensoriales que enriquezcan su pensamiento. Y, como el lenguaje es un instrumento del pensamiento, éste se verá favorecido por un valioso programa de lengua. Parece que los niños aprenden mejor cuando se relacionan con personas que no sólo esperan de ellos que aprendan, sino que los estimulan y apoyan de manera activa como aprendices (CAIRNEY, 1989). El papel del profesor incluye:

1. *Proporcionar información* pertinente sobre una tarea dirigida a un fin que el alumno realice. El rol del profesor no consiste en rellenar unos supuestos "vasos vacíos". Tampoco debe ser el de un adulto no comprometido que permite que todo el aprendizaje se desarrolle por un proceso de ósmosis y descubrimiento. El profesor sabe cosas que los alumnos desconocen (como también es cierto lo contrario) y, por tanto, cuando haga falta, tendrá que proporcionar información como parte natural del proceso de aprendizaje.
2. *Escuchar* a los alumnos cuando comparten entre ellos sus descubrimientos personales sobre el aprendizaje. La puesta en común del conocimiento constituye un aspecto importante del proceso que lleva a la comprensión total de algo. Los profesores tienen que proporcionar a sus alumnos muchas ocasiones de hablar mientras ellos escuchan. De hecho, los docentes serán incapaces de desempeñar de manera satisfactoria otros roles si primero no escuchan a sus alumnos. de manera que puedan descubrir lo que éstos saben y quizá no hayan demostrado.
3. *Mostrar* estrategias que utilizan otros lectores competentes. Si las usadas en un momento determinado por los alumnos no llevan al objetivo deseado, los profesores deben mostrar otras que puedan utilizarse.
4. *Poner en común* las intuiciones, éxitos, problemas, penas y alegrías experimentados al leer y escribir. Para los

profesores, es importante demostrar que también ellos son lectores y escritores y que comparten algunas de las emociones y problemas que experimentan sus alumnos.

5. *Apoyar* a los niños cuando sus mejores esfuerzos no producen el resultado apetecido. Por ejemplo, cuando el profesor escucha la lectura en voz alta de un alumno, debe ser un apoyo y no sólo un corrector. O, cuando un estudiante lucha para construir el significado cuando lee un texto en silencio, el profesor debe estar allí para darle el empujón que le encamine hacia una mayor comprensión.
6. *Evaluar críticamente* los esfuerzos del alumno cuando su actuación no se corresponde con las expectativas y posibilidades, cuando no ha hecho esfuerzo alguno o cuando se ha equivocado. El profesor no debe actuar como un policía, tratando de cazar a sus alumnos cuando sus logros no son satisfactorios; tampoco debe convertirse en "amigo ciego" que ignore que podría haberse conseguido mucho más.
7. *Introducir* nuevas formas de lenguaje, nuevos autores, nuevos usos de la lectura, estilos alternativos de escritura, nuevo vocabulario, nuevos temas para desarrollar, nuevos objetivos para escribir y nuevos públicos. Uno de los principales errores del movimiento sobre el "proceso de escribir" en Australia ha consistido en que, al tratar de dar mayor control a los alumnos, los profesores se olvidaron de que tenían un importante papel que desempeñar para conducirles más allá de su actual nivel de competencia. Esto no equivale a dar clases sobre diversos aspectos del lenguaje de forma descontextualizada, sino a una sensibilidad respecto a las necesidades del estudiante cuando trata de dar sentido en medio de una diversidad de contextos significativos.
8. *Presentar* una lectura y una escritura realistas y dirigidas a objetivos. Los profesores deben hacer algo más que hablar sobre escritura y lectura; deben demostrar a sus alumnos que ambas constituyen una parte importante de su mundo.

Los profesores tienen que ser miembros entusiastas del "club literato" (véase SMITH, 1988).

¿Cuál es el rol del estudiante en este tipo de aula?

Los enfoques docentes que se presentan en este libro están muy influidos por las teorías del aprendizaje interactivo. Éstas no toman a los estudiantes como el simple reflejo de un esquema genético o de un conjunto específico de circunstancias ambientales. Aunque se acepte la influencia de la herencia y de la cultura sobre el aprendizaje, éste no se equipara simplemente al desenvolvimiento de rasgos innatos preestablecidos ni a la suma de infinitas asociaciones de estimulas y respuestas condicionados desde el nacimiento. El aprendizaje se considera, en cambio, como el resultado de desajustes o conflictos entre lo que el alumno sabe y los estímulos ambientales (es decir, cuando hay que resolver un problema). Cuando se produce el conflicto, se ponen en marcha procesos (equilibración) que se espera permitan resolverlo. Esto se traduce en aprendizaje (DEWEY y BENTLEY, 1949; PIAGET, 1966).

Si el aprendizaje se produce cuando el niño trata de resolver problemas, los profesores tienen la responsabilidad de proporcionar un ambiente que favorezca su solución. Es más, como parece que el aprendizaje se produce cuando el niño explora su mundo, deben dársele oportunidades de hacerlo. Los chicos aprenden gracias a su curiosidad natural. Aprenden mejor a partir de experiencias de primera mano, haciendo cosas, viéndose inmersos en los procesos. Los profesores tienen que crear ambientes en los que esto sea posible. Ello requiere el desarrollo de comunidades de lectores y escritores (CAIRNEY, 1989, 1990; CAIRNEY y LANGBIEN, 1989) que valoren la lectura y la escritura. Después de todo, el aprendizaje es un proceso tanto social como cognitivo. Aprendemos de otros cuando nos comprometemos con ellos en el proceso.

Aprender exige comprometerse también: los niños han de querer aprender, deben estar intrínsecamente motivados. Ninguna cantidad de recompensas extrínsecas hará que los alumnos se conviertan en aprendices de por vida. Cuando se les ofrece el control de su propio aprendizaje, el compromiso se sigue de manera muy natural. Tenemos que permitir a los alumnos que decidan por sí mismos.

El tipo de ambiente de aula que defendemos en este libro da por supuesto que los alumnos aprenden mejor cuando:

1. *Comprenden el objetivo del aprendizaje.* Si los estudiantes tienen que aprender, deben saber qué aprenden, qué fin tiene este aprendizaje en el mundo real y en qué sentido tiene interés para sus vidas.
2. Se *sienten con libertad para emprender actividades nuevas.* Es importante que los estudiantes se sientan seguros y cómodos a la hora de realizar cosas nuevas en el aula. Hay que prepararles para que intenten la lectura de nuevas formas textuales, nuevos autores, nuevos objetivos. Los enfoques tradicionales de la comprensión lectora eliminaban en realidad la posibilidad de abordar nuevas actividades, al pedir a los alumnos que buscaran un único significado definido por el profesor.
3. *Tienen oportunidades variadas* y *frecuentes de leer* y *escribir.* Parece quedar fuera de discusión que los estudiantes aprenderán a dar significado al tener que enfrentarse con muchos y diversos textos.
4. *Aprenden* como *ampliación de las relaciones sociales.* La lectura es un fenómeno social. Se aprende como extensión de las relaciones con otras personas (CAIRNEY, 1987a). En consecuencia, los estudiantes aprenden mejor cuando tienen oportunidad de hacerlo en el seno de grupos sociales. El aprendizaje aislado debe reducirse al mínimo.
5. *Comunican* sus *puntos de vista* a *los demás.* El lenguaje constituye un importante vehículo del aprendizaje. Los estudiantes han de tener frecuentes oportunidades de compartir sus propósitos con otras personas.

6. *Tienen experiencia del éxito.* Aunque en determinadas situaciones, la competitividad puede favorecer el aprendizaje de algunos estudiantes, en general no debe presionárseles para que compitan con los demás. En cambio, hay que estimularles para que se fijen sus objetivos personales.

¿Cuáles son los supuestos sobre el lenguaje que influyen en este libro?

Es probable que el punto de vista sobre el lenguaje que subyace a las prácticas presentadas en este libro se describa mejor empleando la metáfora del *cable coaxial* de Nancy ATWELL (1983). El lenguaje es una red de sistemas entrelazados que operan de modo sistemático en el lenguaje real. Tiene un núcleo interno de significado envuelto por estratos externos de reglas sintácticas grafofonémicas, conocimientos metalingüísticos y pragmáticos, forma textual, contexto social, etc. (véase la Figura 1.1).

El lenguaje requiere utilizar todos estos sistemas, no aislados, sino de forma concertada. Para ayudar a nuestros alumnos a aprender el lenguaje, tenemos que organizar nuestros ambientes de aprendizaje de forma que puedan utilizarlos interdependientemente. Sin embargo, los estudiantes todavía pueden centrarse en uno de estos sistemas. Por ejemplo, pueden examinar el sistema grafofonémico y aprender algo acerca del funcionamiento del sistema inglés de sonidos*. No obstante, hay que reconocer que lo que aprenden no puede transferirse rápidamente a contextos en los que el lenguaje aparece con toda la riqueza que le aportan sus sistemas entrelazados.

Tenemos que recordar que, desde el momento en que sacamos fuera de contexto un subsistema del lenguaje, ya no es el mismo sistema. Por ejemplo, cuando enseñamos a los alumnos significados aislados de una palabra, no podemos estar seguros de que comprendan una oración en la que ésta se incluya. Al colocar

una palabra en el contexto de una oración creamos un nuevo significado. El estudiante puede tener también problemas cuando trata de reintegrar el nuevo aprendizaje en el sistema total de la lengua. Por ejemplo, si se aprenden las reglas de gramática aisladas, no es posible asegurar que el estudiante pueda aplicarlas dentro de un texto completo para conseguir un significado.

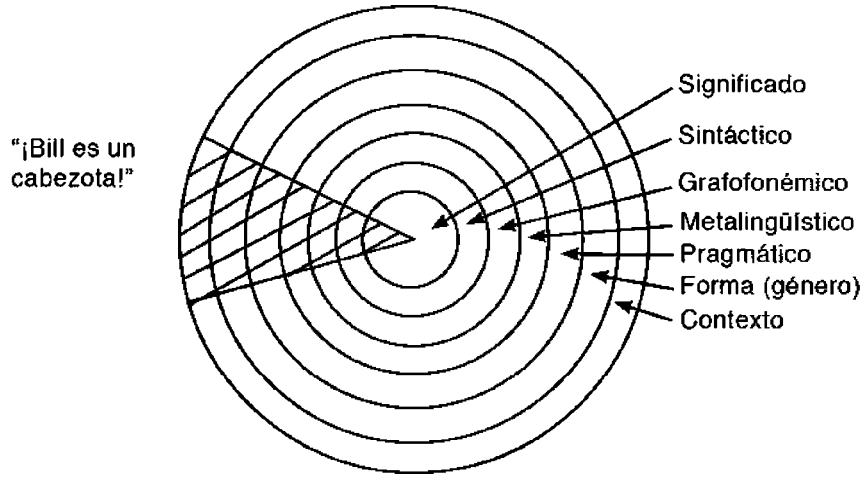


Figura 1.1. Una representación del lenguaje como red de sistemas entrelazados. Adaptado a la metáfora del *cable coaxial* de ATWELL (1983).

Esta conceptualización del lenguaje tiene una serie de consecuencias respecto a la comprensión lectora. Si se acepta este punto de vista sobre el lenguaje, hemos de aceptar que:

1. *El lenguaje debe considerarse como un todo.* En el programa de lectura debemos centrarnos, siempre que sea posible, en textos completos. Intentaremos diseñar actividades que estimulen a los estudiantes a como prender textos completos y no partes de textos. Hemos de evitar enseñar la comprensión como un conjunto de subtécnicas descontextualizadas.
2. *Los estudiantes deben enfrentarse a textos auténticos.* Es importante proporcionar a los alumnos textos como los que se encuentran en el mundo "real". Como señala Jerry HARSTE (1985), si encontramos un texto que no tiene equivalente fuera de clase, dejémoslo.
3. *Los objetivos de la lectura y la escritura deben estar claros.* Del mismo modo que el lenguaje es funcional en el mundo

"real", la lectura en clase debe tener también un objetivo claro. Deben evitarse las tareas de lectura con fines de examen o similares.

4. *El significado* es *relativo* y se *construye socialmente.* Del mismo modo que los significados que nosotros creamos cuando hablamos están socialmente definidos, también lo están los que creamos al leer. Tenemos que aceptar que ningún texto escrito tiene significado. En cambio, cada texto puede llevar a la generación de muchos significados posibles.

¿Qué supuestos sobre la enseñanza influyen en este libro?

Del mismo modo que hay muchos supuestos de partida sobre el lenguaje, el aprendizaje y el rol del profesor que configuran el contenido de este libro, hay también una serie de supuestos críticos sobre la enseñanza. A lo largo del texto, cuando utilizamos el término "enseñanza", partimos de las siguientes bases:

1. *La enseñanza no* es *un proceso de transferencia de información.* Algunas definiciones de enseñanza parten de la base de que se trata, sin más, de un proceso de impartir conocimiento desde el profesor al niño. Esta definición supone que, para que se produzca enseñanza, es necesario que exista alguna transferencia de conocimientos. Sin embárgo, en este libro, la enseñanza se define como la acción de un sujeto que lleva al aprendizaje asociado de otra. Esta amplia definición permite clasificar el establecimiento de un ambiente favorable de aprendizaje como enseñanza. Por tanto, cuando el profesor proporciona libros y estimula a los alumnos a su lectura, está enseñando.
2. *La enseñanza lleva consigo el apoyo como parte del proceso de aprendizaje.* Las ideas expuestas en este libro

se basan en el supuesto de que la enseñanza más eficaz se produce cuando los estudiantes están ocupados en el proceso de lectura y escritura. Por ejemplo, en vez de hacer simplemente preguntas sobre los significados construidos tras la lectura de un texto, es preferible hacer preguntas antes de la lectura y durante la misma.

3. *Profesor y estudiantes comparten el papel de expertos.* Algunas definiciones de enseñanza dan por supuesto que el profesor siempre es el experto. Rechazamos este supuesto; consideramos que los estudiantes pueden asumir este papel en determinados textos y contextos específicos. Ello tiene especial importancia cuando se trata de la lectura de textos literarios. Como éstos encierran la posibilidad de darles muchos significados, no siempre es adecuado asignar el papel de experto al profesor.
4. *Las decisiones orientadas a proporcionar una "enseñanza" específica se basan en las necesidades observadas en los estudiantes.* Las decisiones para impartir una asistencia específica de "enseñanza" nunca se asumen con independencia de las necesidades de los alumnos. Mediante la observación de los estudiantes ocupados en los procesos de lectura y escritura, los profesores toman informadas decisiones para proporcionar ayuda y apoyo en áreas específicas.

Comunidades de creadores de significado

Uno de los mayores retos a los que se enfrentan actualmente los profesores consiste en la creación de ambientes de aula con un fuerte sentido de comunidad (CAIRNEY, 1990). La evolución de los estudiantes como creadores de significado será mejor en aulas en donde la lectura y la exploración de sus significados se considere importante y significativa.

Como investigador, he pasado largos períodos de tiempo en las aulas en calidad de observador participante, analizando el flujo y

reflujo de las actividades diarias. Una y otra vez he tenido oportunidad de observar que las clases en que los niños parecen avanzar más a partir de la lectura de textos son aquellas en donde los libros, y la puesta en común de puntos de vista sobre ellos, constituye una parte significativa de la rutina diaria. La siguiente descripción (para detalles adicionales, véase CAIRNEY y LANGBIEN, 1989) de una escuela infantil en donde ejercía como profesora Susan LANGBIEN (una de mis antiguas alumnas graduada), sirve de ejemplo de una clase en la que los libros constituían una parte importante de su mundo.

Al entrar en el aula, diecinueve caritas de 4 años miran a su profesora cuando ésta les habla sobre el cuento *The little pigs (Los tres cerditos)* (JACOBS, 1969). Los niños se sientan con las piernas cruzadas en una gran alfombra cuadrada situada en la parte anterior del aula, lugar de reunión para noticias, música, diálogo, puesta en común y, por último, pero no menos importante, narración de cuentos.

La profesora ha pedido a la clase que comente el cuento y los niños responden con entusiasmo. Las ideas fluyen con rapidez, y lo que uno dice estimula al otro. La conversación pasa de una parte a otra del cuento, se mencionan distintos personajes y se comentan los pasajes preferidos. Unas veces, los comentarios se ciñen mucho al cuento, otras las intervenciones son más egocéntricas.

La atención del grupo se vuelve hacia el personaje del lobo feroz. Robert anuncia: “He cogido un gran lobo malo y lo he metido en agua caliente”, a lo que replica Louise: “Mi lobo malo fue apedreado con piedras calientes.” Sin embargo, Christian responde con un comentario más sensible y perspicaz: “El lobo acabó mal porque trató de hacer daño a los cerditos.” Estos niños constituyen una comunidad dinámica de usuarios del lenguaje que disfrutan al compartir la lectura y la escritura.

El aula de educación infantil de Susan está situada entre los cañaverales de una ciudad costera en North Queensland. Su construcción es modesta y típica de las escuelas infantiles de casi todos los lugares de Australia. En un rincón hay una mesa de naturaleza, bloques de construcción de todo tipo, así como

caballetes, pinturas y arcilla para modelar. Hay también un rincón de lectura físicamente atractivo. Tiene un diván tapizado con colores vivos, algunos almohadones, diversos libros, periódicos y revistas. Al lado hay un cartel en el que se pregunta: "¿Has leído recientemente algún libro bueno?" La influencia de la literatura es evidente también en otras partes del aula. Resalta la exposición de reproducciones artísticas y muestra también la influencia de una serie de libros que han sido comentados en común. También están profusamente expuestos los trabajos de grupo consistentes en dibujos y pinturas de personajes literarios.

Susan LANGBIEN ha tratado de desarrollar una comunidad de lectores y escritores en su clase. Esto se refleja en el ambiente creado en el aula. Al darse una vuelta por la clase, queda claro que la lectura y la escritura constituyen una parte importante de su mundo. Cuando se observan sus actividades diarias, esto se hace aún más evidente.

Cada sesión cotidiana incluye la lectura de un fragmento de poesía o prosa seguidas a menudo de un vivo diálogo. También diariamente se deja un período de tiempo para la lectura independiente en un área de la alfombra. Asimismo, es frecuente que, durante el tiempo dedicado a las noticias, se produzcan conversaciones espontáneas sobre libros, dándose también oportunidad para responder a la lectura efectuada. Esto adopta diversas formas: dibujo, escritura, representación dramática, mimo y canto.

Aun cuando Susan no esté iniciando la lectura o escritura, la clase está llena de conductas literarias. En el rincón de vestuario, los niños desarrollan la lectura de cuentos en el juego creativo, por ejemplo, haciendo de madre, por turnos, leyendo al "bebé". Observamos a Genevieve pidiendo a su presunta mamá que le explique por qué el perro de *I'll Always Love You (Yo siempre te querré)* (WILHELM, 1985) tiene una cara muy triste. La "mamá" hace un magnífico trabajo explicando la relación que se produce en el cuento.

En otro rincón, un grupo juega a las tiendas y utiliza un talonario de recibos para anotar las compras, elemento que suele emplearse

en el rincón de hogar. "Mamá" y "papá" están leyendo el periódico, y alguno está hojeando con rapidez la guía telefónica. Allá donde se dirija la mirada, se encuentran conductas relacionadas con la lectura y la escritura.

Los niños de Susan hablan, escuchan, leen y escriben como elementos de una comunidad dinámica (CAIRNEY y LANGBIEN, 1989). Están aprendiendo a dar significado cuando se relacionan entre ellos y ponen en común los textos que han construido como una parte del proceso de lectura. A estos niños no les han enseñado a comprender los textos a través de fichas de trabajo descontextualizadas, colecciones de ejercicios y técnicas aisladas de entrenamiento. En cambio, se les está introduciendo en el mundo de la lectura y la escritura en un ambiente en donde se valora ese mundo. La lectura y la escritura se comparten y disfrutan, como una ampliación de unas relaciones estrechas (profesora-niño, niño-niño).

Es importante reconocer que el modo de estructurar nuestras clases, el rol que asumimos como profesores y el tipo de interacciones que permitimos tienen un impacto significativo en el aprendizaje. Las formas de organización que usamos (por ejemplo, grupos de capacidad homogénea) y nuestro control de la conversación (por ejemplo, ¿insistimos a los alumnos que lean solos sin poner en común los significados o les animamos a que compartan con los demás los significados que construyen?) imprimen una diferencia en el tipo de lectores a los que ayudamos en su formación.

El contexto social que pretendemos crear en nuestras clases tiene un efecto poderoso sobre el tipo de lectores que tengamos (ávidos de lectura o pasivos) y en sus convicciones sobre la lectoescritura. Por desgracia, algunos niños viven en contextos escolares en los que el aprendizaje de la lectoescritura se considera, ante todo, como una actividad centrada en el profesor y dominada por el libro de texto. La lectura y la escritura se estiman simplemente como temas escolares (CAIRNEY, 1987a). BLOOME (1985) afirma que, si se pide a los niños que realicen la misma tarea de bajo nivel después de cada lección, mes tras mes, año tras año,

desarrollarán una forma fija de contemplar y de llevar a cabo la escritura y la lectura.

Se paga un precio por enseñar la comprensión lectora como un simple proceso de transferencia de información. Si enseñamos la comprensión lectora a través de fichas, colecciones de textos basadas en técnicas y lecturas en voz alta de textos diferentes de los del mundo exterior, no podrá sorprendernos encontrar clases llenas de lectores pasivos, mecánicos, que creen que la comprensión es un proceso que les exige atribuirse los significados de otras personas, en vez de tratar de construir los suyos propios.

El principal objetivo de este libro consiste en compartir los puntos de vista que esperamos ayuden a los profesores a crear ambientes de aula llenos de creadores de sentido. En los capítulos siguientes, ésta será nuestra preocupación fundamental. En el Capítulo 2, la naturaleza del proceso de lectura será considerada como un importante prerrequisito para la exposición de la comprensión que irá a continuación.

El título original inglés, *To teach* or to *test?,* juega con la semejanza de ambos verbos: *teach* (leído, aproximadamente, como “tiich”) y *test* (que suena, más o menos, como “test”). *(N. del T.)*

*Personajes populares de libros infantiles australianos. (*N. del R.*)

*Lo mismo puede decirse del sistema español de sonidos. (*N. del T.*)

CAPÍTULO

El proceso de la lectura

Objeciones a los supuestos tradicionales sobre la naturaleza de la comprensión lectora

Desde la década de los sesenta ha ido aumentando el interés por la naturaleza del proceso de lectura. Por desgracia, muchos de los intentos de describir este proceso han entrado en colisión mutua, para mayor confusión de los profesores. El grado de influencia de estas teorías en la práctica de clase varía mucho. Su impacto se ha dejado sentir indirectamente en los materiales comerciales que han reflejado la influencia de estas investigaciones y, de manera más directa, en las teorías específicas que se han enseñado en los cursos de formación de profesores, sin experiencia o bien en ejercicio.

Un conjunto de investigaciones que ha tenido una gran influencia es el grupo de modelos de lectura denominados teorías de *transferencia de información. A su vez, estas teorías (por ejemplo,* LA BERGE y SAMUELS, 1985; GOUGH, 1985) han recibido una importante influencia de la psicología cognitiva y son, en gran medida, responsables del extendido punto de vista respecto a que la lectura es un proceso de transferencia de información (como expusimos en el Capítulo 1).

Los teóricos que han mantenido esta perspectiva señalan que se trata de un proceso de letra a letra y palabra a palabra. Creen que los lectores extraen el significado del texto impreso procesándolo de forma lineal, lo que les permite transferir el significado de la página impresa a sus mentes. Para hacer esto, se da por supuesto que los

lectores necesitan técnicas específicas que les permitan realizar la transferencia.

Muchos profesores adoptaban esta concepción (la mayoría de manera inconsciente) cuando diseñaban actividades de lectura que trataban de mejorar la habilidad de los lectores para transferir información a partir de los textos. Estos profesores consideran que los buenos lectores son eficientes a la hora de efectuar esa transferencia, mientras que los malos no lo son. Para quienes adoptan esa concepción de la comprensión lectora, la evaluación del éxito se basa simplemente en pruebas que evalúan la cantidad de información transferida.

No puede sorprender que los trabajos propuestos por los profesores que adoptan este modelo de lectura (aunque sea sin querer) versen sobre técnicas de lectura aisladas. A menudo, el desarrollo de estas técnicas consiste en proporcionar un pasaje corto, seguido por una serie de preguntas específicas centradas en determinadas habilidades de comprensión lectora (por ejemplo, extraer conclusiones). El ejemplo que pusimos sobre la ficha de una colección constituye una actividad de este tipo.

Durante los últimos años sesenta y los setenta, algunos teóricos (por ejemplo, GOODMAN y SMITH) comenzaron a poner objeciones a los supuestos básicos de las teorías de la lectura centradas en la transferencia, elaborando teorías interactivas que daban mucha mayor importancia al rol del lector (y a sus conocimientos previos) en el proceso de lectura. Decían que la lectura supone la interacción de procesos que se fundamentan en los conocimientos previos y de otros basados en los textos (GOODMAN, 1984). Los lectores eficientes —señalaban—utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto, lo que les permite construir el significado. Una consecuencia obvia de este trabajo es que los profesores tienen que emplear más tiempo en conseguir que los lectores con los que trabajan se "dediquen" a sus textos.

Más tarde, apareció una serie de teorías *transaccionales* (ROSENBLATT, 1978; SHANKLIN, 1982) como ampliación de las teorías interactivas. La principal diferencia entre las teorías transaccionales y las interactivas consiste en que las primeras indican que el

significado no está sin más en el texto y el lector. En cambio, el significado que se crea cuando lectores y escritores se encuentran en los textos se considera "mayor que" el texto escrito o que los conocimientos previos del lector. ROSENBLATT (1978)" por ejemplo, afirma que, al leer, el lector crea un "poema" (texto) que es diferente tanto del texto escrito en el papel como del texto almacenado en su cerebro (o sea, que la activación de los conocimientos previos, el banco de datos lingüísticos, etc.). El significado de este nuevo texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página.

Parece que hay casi tantas teorías de la lectura como métodos. Definir la naturaleza del proceso de la lectura es una empresa difícil. Después de todo, tratamos de describir un proceso que no podemos ver (se desarrolla en el cerebro). Sin embargo, los investigadores de la lectura han tratado de describir el proceso de lectura utilizando los, hasta cierto punto, limitados datos disponibles durante décadas. Estos esfuerzos han conducido a una enorme cantidad de explicaciones alternativas, ninguna de las cuales coincide exactamente con las otras, aunque muchas de ellas adoptan perspectivas comunes.

Los intentos para dar sentido a la gran cantidad de propuestas en competencia (y a veces contradictorias) han llevado a la categorización de teorías en torno a diversas denominaciones opuestas entre sí. Por ejemplo, arriba-abajo frente a abajo-arriba, dentro-fuera frente a fuera-dentro, de transferencia-de-información frente a transaccional, basadas-en-técnicas frente a holísticas, etc. Aunque es posible agrupar muchas de estas teorías bajo estas denominaciones, debido a sus creencias y supuestos comunes, los nombres enmascaran con frecuencia grandes divergencias internas.

Me parece que hay una serie de componentes claves sobre los que estos autores se muestran de acuerdo o en desacuerdo. Sin embargo, en vez de tratarse de argumentos de tipo y/o, aparecen continuos de creencias en una serie de áreas clave. Entre esas áreas están el rol del lector y el conocimiento del mismo, la categoría del texto, la influencia de componentes basados en el texto (incluidos los datos grafofónicos, el conocimiento del texto,

vocabulario, etc.), el lugar que ocupa el significado en el proceso, el impacto del contexto y, por último, la influencia de los objetivos del lector sobre el significado. Es importante exponer estas amplias diferencias con el fin de facilitar una comprensión clara de los supuestos que influyen en este libro.

EL ROL DEL LECTOR

La forma de definir el rol del profesor varía mucho de una teoría sobre la lectura a otra. En un extremo del continuo, se considera al lector como un puro receptor de información (por ejemplo: LA BERGE y SAMUELS, 1985). La información que el lector aporta al texto se desprecia, considerándola poco más que una interferencia en el proceso de acceder al significado "correcto" transmitido por un pasaje, o sin considerarla en absoluto cuando se expone el proceso de lectura. Esencialmente la tarea del lector consiste en tratar de aproximarse a un lector ideal, es decir, a alguien que asimila el significado que el escritor ha procurado comunicar.

En el extremo opuesto de este continuo aparecen las teorías que reconocen que el lector toma parte activa como constructor de significado (por ejemplo, HOLLAND, 1975). Estas teorías reconocen que el lector aporta gran cantidad de conocimientos y experiencia lingüística a la lectura de cualquier texto. Éste, a su vez, tiene una profunda influencia sobre el significado que construyen los lectores cuando leen, lo que lleva a múltiples significados de cualquier texto, en vez de a uno solo.

La perspectiva adoptada en este libro se aproxima mucho a la última expuesta. Aunque aceptamos que los lectores que comparten conocimientos, cultura y experiencia similares compartirán también significados cuando lean el mismo texto, las características individuales del lector conducirán de manera invariable a que cada uno construya un texto único cuando lee. De hecho, dado que los lectores cambian con el tiempo, también lo hacen sus significados. Por tanto, múltiples lecturas del mismo texto producirán siempre distintos significados.

LA CATEGORÍA DEL TEXTO

Algunas teorías consideran que el texto tiene un solo significado. El autor lo codifica utilizando los sistemas lingüísticos del léxico, sintaxis, semántica, gramática del relato, pragmática, etc. Algunos consideran que el objetivo de la lectura consiste en un esfuerzo para extraer satisfactoriamente el significado de un texto (por ejemplo, GOUGH, (1985). La prueba de lectura eficiente consiste en ver si el significado extraído coincide con el que, en principio, trató de comunicar el autor.

En el extremo opuesto del continuo, los investigadores dicen que un texto no es más que un esquema que encierra la posibilidad de generar muchos significados (por ejemplo, BLEICH, 1978). El texto escrito en la página carece de sentido en absoluto, y no puede tener significado alguno con independencia de los lectores. Los significados construidos a partir de la lectura existirán siempre en el cerebro de los lectores y no coincidirán con el que el autor trató de comunicar.

Este libro está muy influido por la segunda perspectiva, aunque no aceptemos la idea de que el texto sea un simple esquema. El significado siempre es relativo y está influido por el lector, el texto y los factores contextuales. Para la construcción del significado es necesaria la transacción entre estos tres elementos clave. Ninguno de los componentes es más importante que los otros, aunque, como es obvio, los distintos elementos ejerzan diversos grados de influencia sobre actos independientes de lectura de cada lector individual. Por ejemplo, la madre que trata de descifrar la nota garabateada que su hijo de 5 años le ha dejado en la puerta del frigorífico tendrá que basarse en gran medida en la información contextual para construir el significado. La misma madre, cuando trata de seguir un patrón de costura, depende mucho menos del texto. Por último, si lee una novela de *Milis* y *Boon** es probable que proyecte mucho más de sí misma en el texto que ella construye.

Otra dimensión del rol que desempeña el texto en la lectura (y que se pasa por alto con frecuencia) es la influencia que la forma (género) del texto tiene sobre el significado. Algunos teóricos de la lectura se han ocupado sobre todo de los detalles minuciosos del proceso de los textos (por ejemplo, LA BERGE y SAMUELS, 1985), sin

considerar la influencia de la forma global sobre el proceso de lectura. Por ejemplo, los lectores abordan la narrativa de ficción de modo diferente a los informes, exposiciones o parábolas. Los tipos específicos de texto promueven distintas expectativas, priman diversos objetivos y plantean diferentes exigencias al lector.

LA FORMA DE UTILIZAR EL CONOCIMIENTO BASADO EN EL TEXTO

Esta cuestión está íntimamente relacionada con la categoría del texto. En un extremo del continuo, algunos investigadores afirman que los lectores utilizan el conocimiento basado en el texto de abajo arriba, sugiriendo que empiezan por el conocimiento de las relaciones entre sonidos y símbolos, pasan al conocimiento del vocabulario, de ahí a las reglas de sintaxis, etc., de manera que, antes de acceder al significado, el lector va utilizando su conocimiento en orden sucesivo. GOUGH (1972) sostiene la postura más extrema a este respecto, aunque incluso él acepta que tiene graves limitaciones (GOUGH, 1985). En otras palabras, el lector comienza a partir del símbolo, pasa a la palabra, de ahí a la oración y, por último, al texto, momento en el que se "descubre" el significado. En el extremo opuesto del continuo se sitúan las teorías que afirman que el significado es el punto de partida de la lectura y dirige todo lo que hacemos. Las demás fuentes de información (por ejemplo, el vocabulario, las relaciones entre sonidos y símbolos, etc.) se tienen en cuenta a medida que se precisan y sólo en respuesta a esta búsqueda del significado (GOODMAN, 1982).

La perspectiva adoptada en este libro se acerca mucho a esta última. Consideramos que la lectura comienza (no acaba) con la búsqueda de significado, es decir, el lector empieza con un objetivo y significados previstos antes de que sus ojos se enfrenten a una página impresa. Sostenemos que el significado lleva al lector a escoger muestras de información y conocimientos textuales y contextuales. Entonces se utilizan éstos en concordancia con los conocimientos y experiencias previas para construir el significado. No obstante, hay que reconocer que, en cualquier momento del proceso de lectura, los lectores pueden dejar que ocupen el "núcleo

central" distintas fuentes de conocimiento. Por ejemplo, cuando lee un libro técnico perteneciente a un campo que no conoce muy bien, el lector puede detenerse y utilizar preferentemente la información grafofonémica para descifrar una palabra desconocida. La diferencia esencial entre ésta y la primera perspectiva consiste en que no creemos que la lectura sea un proceso lineal, sino de construcción de significado, interactivo y repetido.

EL LUGAR DEL SIGNIFICADO

Como indicamos en la exposición anterior, unas teorías suponen que en la lectura no se llega al significado hasta que se ha descifrado por completo el texto impreso, mientras otras defienden que la lectura comienza con una búsqueda de significado. Las primeras suponen también que sólo es posible un único significado, de manera que el papel del lector consistiría en extraer este significado específico. Sin embargo, la segunda perspectiva sugiere que cualquier texto encierra la posibilidad de generar la construcción (en oposición a "extracción") de múltiples significados.

Esta última propuesta es importante porque, si la asumimos, deberemos aceptar que el significado es relativo, dependiendo de las transacciones que se produzcan entre lectores y textos en un contexto específico. En consecuencia, los lectores que comparten una cultura común y leen un texto en un ambiente similar, crearán textos semejantes en sus cerebros. No obstante, el significado que cada uno cree no coincidirá exactamente con los demás. De hecho, los individuos que releen un texto conocido nunca lo comprenden de manera idéntica. Como nosotros cambiamos, y también el ambiente en el que leemos, el significado que creamos también cambia. Cualquiera que haya releído una novela varias veces sabe que en cada lectura ha visto (o entendido) cosas nuevas. Cuánto más variará, entonces, el significado que den personas diferentes que leen el mismo texto (CAIRNEY, 1986).

Estas distintas perspectivas llevan a resultados docentes muy diversos. La primera conduce a actividades diseñadas para proporcionar a los alumnos las técnicas que se supone necesarias para extraer el significado ideal. La última se traducirá en enfoques

docentes diseñados para ayudar a los estudiantes a construir significados más elaborados cuando leen, centrándose en la coordinación eficaz de lector, texto y factores contextuales. Este libro recibe la influencia de la segunda perspectiva.

EL IMPACTO DEL CONTEXTO SOBRE LA LECTURA

Distintas teorías alternativas otorgan diferentes grados de importancia al contexto de la lectura. Una perspectiva extrema mantiene que influye poco sobre el significado, o sea, que un buen lector será capaz de extraer el significado "correcto" con independencia de las limitaciones contextuales (por ejemplo, GOUGH, 1972). Sin embargo, en el otro extremo del continuo, los teóricos de la lectura afirman que el contexto causa un profundo impacto, configurando el significado que se construye (ROSENBLATT, 1978).

El punto de vista que influye en este libro se acerca mucho a esta última perspectiva. Dejar de lado el contexto equivale a eliminar un factor clave para la construcción del significado. El contexto influye en una serie de niveles. *Primero,* los lectores pertenecen al tipo de personas que son debido al contexto social específico en el que ha vivido. Los lectores que han vivido en contextos culturales y sociales similares compartirán significados específicos y esto se verá reflejado en los textos que construyen cuando leen.

Segundo, todo texto se escribe en un contexto específico y está configurado en parte por la cultura y el entramado social en el que se crea sólo el reconocimiento de este hecho puede tener una profunda influencia sobre el significado que el lector construya cuando se enfrente a un texto. Por ejemplo si los lectores abordan el libro bíblico del *Génesis* del Antiguo Testamento conociendo el contexto en el que fue escrito y teniendo conciencia del objetivo que se perseguía con él, no lo leerán con el mismo sentido crítico que si se trata de un texto científico.

Tercero, los lectores encuentran escritos en contextos específicos que pueden influir en el significado en una serie de niveles. Por ejemplo, la madre que lee la nota dejada por su hijo de 5 años (mencionado antes) sobre el frigorífico puede utilizar factores

contextuales para determinar el objeto de la nota. En otro nivel, si se dice a los alumnos que lean una novela para preparar un examen, la leerán de forma diferente a si la hubiesen descubierto en la biblioteca y lo hicieran por su gusto.

La perspectiva adoptada en este libro consiste en que el contexto forma parte de cualquier acto de lectura, influyendo sobre los significados que construyen los lectores cuando tratan de coordinar todas las fuentes de conocimiento de que disponen.

LA INFLUENCIA DEL OBJETIVO DEL LECTOR

El rol que desempeña el objetivo perseguido por el lector en la lectura es también un aspecto importante. La mayor parte de las teorías sobre la lectura no reconocen el rol que desempeña el propósito del lector en la comprensión. A falta de este tratamiento en la mayoría de las teorías, resulta más difícil determinar las opiniones al respecto en este campo. Podemos suponer que la perspectiva más extrema considere que el propósito del lector no tiene influencia alguna sobre el significado. En otras palabras, un texto tiene un significado preciso (algunos dirían singular) que los lectores tienen que extraer con independencia de que lean por gusto o buscando información. Este punto de vista sería coherente con las teorías sobre la lectura de GOUGH (1972) y con las teorías literarias que se agrupan bajo la denominación "Nueva Crítica", que defiende la supremacía del texto. Parece difícil justificar o sostener esta perspectiva si tenemos en cuenta la cantidad de lecturas posibles de un único texto (por ejemplo, un artículo periodístico) incluso cuando varía el objetivo de la lectura.

En el extremo opuesto del hipotético continuo se encuentran teóricos como ROSENBLATT (1978, 1985), que reconocen que el fin perseguido causa un impacto significativo sobre el modo de enfocar el lector el texto y sobre el significado derivado. En este libro asumimos que el fin que persigue el lector limita los significados que podría construir. Si un profesor pide a la clase que lea *Charlotte's Web (La tela de Carlota)* (WHITE, 1952) para que aprendan las técnicas que utilizan las arañas para tejer sus telas, se limitan los

enfoques que pueden adoptar los lectores y los significados que construyan.

La lectura como pensamiento crítico

Aunque la exposición anterior es deliberadamente amplia para tratar de proporcionar un contexto para este libro, es importante presentar de manera más completa la perspectiva teórica que subyace a todo lo que decimos en los capítulos siguientes. Como muestra el relato sobre las experiencias de Marie (Capítulo 1), este libro constituye, en parte, una respuesta directa a mi constante observación de que se ayuda poco a los lectores en cuanto a comprensión lectora. El relato sobre Marie pone de manifiesto que la El proceso de la lectura "comprobación" (frente a la enseñanza)* de la comprensión lectora sigue viva y con buena salud.

A pesar de la cantidad de investigación dedicada a la comprensión lectora, quedan todavía por implantarse los cambios necesarios en la forma de enseñarla. Los investigadores han ido percatándose cada vez más de que la lectura constituye un proceso de pensamiento activo (SMITH, 1978; CAIRNEY, 1985b; GOODMAN, 1984). Esto se ha reflejado en las investigaciones, que han asumido el papel activo desempeñado por el lector y examinado el proceso cognitivo de alto nivel (ROWE, 1984). Sin embargo, al mismo tiempo, la enseñanza de la lectura en las escuelas ha insistido en "opiniones simples y superficiales a expensas del pensamiento razonado y disciplinado" *(National Assessment of Educational Progress Committee*,* 1981). En los Estados Unidos, una serie de informes nacionales (GOODLAD, 1983; BOYER, 1984; SIZER, 1984; HARSTE, 1985; MULLLS y cols., 1986) han pedido que se preste atención a la solución de problemas, razonamiento y pensamiento crítico en las escuelas.

Todavía son demasiadas las escuelas en las que la enseñanza de la comprensión sigue basándose en laboratorios de lectura y fichas, que presentan pasajes de lectura seguidos por una serie de preguntas diseñadas para comprobar la comprensión. Parece que

los estudiantes no encuentran útiles estas estrategias para la enseñanza. Cuando se ha entrevistado a estos niños sobre cómo perciben las prácticas docentes de este tipo, es frecuente que no aprecien conexión alguna entre los enfoques tradicionales y el desarrollo de la comprensión. En una investigación de un año sobre las percepciones de los materiales de lectura y las prácticas de enseñanza, se formularon a alumnos de edades comprendidas entre los 8 y los 12 años una serie de preguntas, una de las cuales les pedía que indicaran por qué creían que los profesores les daban fichas de comprensión lectora (CAIRNEY, 1988a).

Sus respuestas pusieron de manifiesto que no pensaban que las fichas fueran instrumentos útiles para mejorar la comprensión. De hecho, sólo el 15% de los 150 niños mencionó el desarrollo de la comprensión como la razón principal para utilizar fichas de este tipo. Un porcentaje casi igual de niños (9%) indicó que el objetivo principal consistía en mejorar el reconocimiento de palabras o el descifrado. Por ejemplo, algunas de sus respuestas eran: "aprender más palabras", "hacerse un lector más preciso", etc. Otro grupo de alumnos dio respuestas vagas que indicaban que no eran conscientes de los objetivos específicos que perseguían las fichas. Por ejemplo: "ayudarme a leer mejor" (22%).

Más sorprendente es, sin embargo, el hecho de que más del 50% diera respuestas que no tenían que ver con la enseñanza de la comprensión lectora. Un número importante de niños (28%) creía que las fichas servían simplemente para comprobar su lectura. Por ejemplo, un niño dijo que se utilizaban "para que el profesor vea lo bueno que eres". Otros niños consideraban los materiales como fines en sí mismos (8%), comentando que el hacer las fichas les ayudaba a hacerlas mejor (por ejemplo: "así podremos hacer fichas cuando seamos mayores").

Gran cantidad de niños indicó que las fichas eran tan sólo un trabajo para tenerlos ocupados o para matar el tiempo (17%), por ejemplo: "para rellenar tiempo". Una "mente brillante" dijo que los profesores las daban "porque para eso les pagan". Parece que los niños que participaron en el estudio citado eran más conscientes

que sus profesores de que los materiales de este tipo producen pocos efectos sobre la comprensión lectora.

Nos demos cuenta o no, los contextos de clase que creamos (y los ambientes de los que provienen los niños) les marcan en ciertos aspectos relativos a la lectura y la escritura. Las expectativas que tenemos respecto a ellas y los materiales y procedimientos que utilizamos influyen sobre las creencias que los niños adquieren acerca de la lectoescritura: sus objetivos, su valor, lo que les ofrece, etc. (CAIRNEY, 1987a).

BLOOME (1985) afirma que si se solicita a un niño que realice la misma tarea de bajo nivel clase tras clase, mes tras mes, año tras año, desarrollará un conjunto limitado de estrategias de lectura. Puede que las colecciones de lecturas y fichas hagan niños "torpes" frente al potencial real de la lectura para dar sentido a lo que leen.

Lamentablemente, las clases están dominadas por materiales y prácticas docentes del tipo cerrado que no sirve mucho para ensenar. DURKIN (1978-1979) descubrió que los profesores estadounidenses empleaban poco tiempo en enseñar a los niños a comprender textos. De hecho, la escasa cantidad de tiempo dedicada a lo que llamaban comprensión se utilizaba en su práctica totalidad para comprobarla mediante hojas y fichas de trabajo. Es difícil evaluar si la situación es semejante en otros lugares sin un estudio general de las prácticas de clase. No obstante, parece que son muchos los profesores que prestan poca ayuda a los niños en la comprensión lectora.

Tenemos que repensar los enfoques de la enseñanza de la comprensión. Los profesores necesitan proveerse de estrategias que ayuden a los niños a crear el significado y no sólo a reproducirlo.

Las ideas de Charles PEIRCE sobre el pensamiento crítico pueden ayudarnos a repensar nuestro enfoque del desarrollo de la comprensión. PEIRCE (1966) definía el pensamiento crítico o razonamiento como un proceso en el que el razonador hace con plena consciencia un juicio o establece una conclusión sobre la verdad de algo. Afirma que cada caso de pensamiento crítico comienza con la observación de algo que sorprende, inesperado,

que parece una anomalía, la cual hace que la persona se detenga, piense y busque, para hallar algo que le ayude a explicar el suceso extraño. Para un lector, la anomalía puede surgir cuando lee el siguiente texto:

> Ralph se acercó al profesor, lo cogió por el brazo y lo tiró con fuerza al suelo. Barry se levantó del *tatami* y esbozó una sonrisa forzada; este alumno suyo aprendía rápido. No haría falta mucho tiempo para que estuviese preparado para el cinturón negro.

Para muchos lectores, la anomalía surgiría al leer "lo tiró con fuerza al suelo". Los alumnos no suelen tirar al suelo a sus profesores. Al seguir leyendo, el lector buscaría una explicación que permitiera encajar el hecho en un relato sobre un alumno y su profesor. El lector elaborará una hipótesis que tendrá que probar. Esa hipótesis estará basada en lo que el lector sabe en relación con las narraciones, las escuelas, las relaciones entre profesores y alumnos, etc. Las anomalías representan momentos de participación activa, etapas críticas en el proceso de lectura en donde los lectores elaboran el significado que han ido construyendo.

Mi trabajo en diversas clases, enseñando a alumnos de distinto tipo, ha puesto de manifiesto que, para algunos niños, la lectura es un proceso de bajo nivel caracterizado por una lucha constante para "leer palabras". Este tipo de lector dedica gran cantidad de energía a extraer lo que dicen las palabras, en vez de construir su significado textual coherente y amplio. Creo que, por desgracia, ése es el resultado de los métodos de lectura utilizados para enseñar a esos niños, más que de la habilidad natural de los lectores. THOMSON (1987) descubrió que los adolescentes que presentaban dificultades de lectura tenían algo en común: todos habían aprendido con materiales de lectura caracterizados por un elevado control fónico del vocabulario. Para muchos niños, la lectura ha constituido un tema escolar aburrido caracterizado por un proceso competitivo y que resaltaba las técnicas de reconocimiento de las palabras.

SHORT (1986) descubrió que, aun cuando los profesores planean clases centradas en el significado, la mayor parte de ellas no facilitan ni estimulan a los niños para que se sumerjan en lo que

PEIRCE llama lógica de la abducción*. Es decir, no estimulan (ni emplean métodos que pudieran estimular) a los niños a descubrir anomalías en lo que leen, a sorprenderse, a hacer hipótesis (o sea, abducciones). Con frecuencia, el profesor señala las anomalías a los niños. Al lector sólo le queda la oportunidad de leer el texto para ver si está de acuerdo con la lógica del profesor, de utilizar la lógica deductiva para completar la tarea fijada. Este enfoque de la enseñanza perpetúa la existencia de lectores pasivos.

No pretendemos con esto negar a los profesores el derecho a señalar anomalías en los textos. De hecho, creo que los niños aprenden al escuchar a otras personas (incluso el profesor y los compañeros) cuando ponen en común las anomalías que han percibido. Sin embargo, si queremos que los niños se conviertan en lectores activos del texto en vez de transformarse en receptores pasivos de información, debemos estimularlos para que perciban por sí mismos las anomalías y generen sus propias hipótesis. Tenemos que ayudarles a ocuparse del texto de manera activa, a hacer algo más que descifrar palabras como un aspecto de un proceso mecánico. Debemos estimularlos para que empiecen y terminen el proceso de lectura con el deseo de construir el significado.

¿Qué importancia tienen estas perspectivas enfrentadas entre sí?

Como profesores, podríamos tener la tentación de concluir: “Bueno, ¿y qué? ¿Qué importancia puede tener descubrir las propias opiniones sobre todas estas cuestiones?”. Estoy convencido de que tiene una importancia fundamental, porque lo que nosotros creemos influye sobre lo que hacemos en clase.

Como ya hemos indicado, si suponemos que el significado está fijado y que el lector se limita a extraerlo del texto, la mayor parte de nuestra enseñanza se orientará a proporcionar técnicas que permitan que los lectores se desenvuelvan bien en las operaciones

de transferencia de información. Si, en cambio, consideramos la lectura como un proceso constructivo, emplearemos enfoques muy distintos para estimular el desarrollo de la comprensión. Los profesores que comparten este punto de vista dejarán de enseñar técnicas aisladas de comprensión. Segundo, dejarán de comprobar la comprensión lectora bajo la apariencia de enseñanza de la lectura. Comenzarán, en cambio, a tener en cuenta su rol de apoyo del lector cuando éste trate de construir el significado mientras lee. Estos profesores empezarán a seguir (al menos de manera implícita) los siguientes principios docentes, procurando:

1. Hacer hincapié en textos completos.
2. Proponer actividades de enseñanza después de considerar con detenimiento el objetivo de la lectura de cualquier texto.
3. Dar oportunidad a los lectores para que utilicen formas alternativas de construir significados, por ejemplo, mediante el dibujo, la escritura y la representación teatral.
4. Poner en contacto a los niños con los textos.
5. Facilitar el acceso a una amplia variedad de textos.
6. Proponer diversos objetivos para la lectura.
7. Ayudar a los niños a mantener intactos el significado y el objetivo.
8. Apoyar a los niños ("andamiaje"*) cuando tratan de construir el significado de los textos.
9. Planear actividades que aprovechen las fuertes relaciones entre la lectura y otras formas de lenguaje.
10. Aceptar las respuestas e interpretaciones individuales.
11. Diseñar contextos docentes en los que puedan experimentarse, demostrarse y valorarse las estrategias de utilización y aprendizaje satisfactorios del lenguaje.
12. Proporcionar demostraciones positivas de lectura, que pueden exigir que los profesores lean, hablen sobre su propia lectura y muestren cómo poner en común lo que han leído.

13

. Ayudar a los niños a que utilicen la lectura para aprender cosas sobre ellos mismos y su mundo.

Conclusión

Si se aceptan los argumentos expuestos hasta ahora, habrá quedado claro que es necesario cambiar la forma de enseñar la comprensión lectora. Durante mucho tiempo nos hemos limitado a comprobar la comprensión y, aun cuando hemos proporcionado apoyo docente, éste ha sido generalmente inadecuado. Si queremos que nuestros alumnos se conviertan en constructores de significado, en vez de en lectores pasivos de textos en un nivel literal superficial, deberemos modificar nuestras prácticas de clase (CAIRNEY, 1988b). El resto de este libro se ocupa de dar una explicación de los principios orientadores citados.

*Personajes de novelas románticas de fácil lectura. *(N. del R.)*

*Como en el título del Capítulo 1, el autor juega con el parecido de los correspondientes términos ingleses: *testing* (“comprobación” o “examen”) y *teaching* (“enseñanza”), más acusado en este caso por el sufijo que indica el gerundio inglés. (*N. del T.*)

*“Comité Nacional de Evaluación del Progreso Educativo” de Australia. (*N. del T.*)

*La teoría de la abducción es de gran importancia en la filosofía de Charles Sanders PEIRCE (1839-1914). Este autor recurre a lo largo de su famosa obra *Collected Papers of Charles Sanders Peirce* (9 vols.), a varios términos, además de "abducción", "retroducción", "presunción", "hipótesis", "inferencia hipotética". Según José FERRATER MORA *(Diccionario de Filosofía.* Vol. 1. Madrid, Alianza, 1984, 5.ª ed., pág. 13), la abducción, o inferencia hipotética, es la forma de inferencia que agrega algo al conocimiento, formando teorías. La inducción completa el proceso de la busca, encontrando hechos confirmatorios de las teorías. Debido a sus trabajos sobre la abducción, la función de las hipótesis y conjeturas en la ciencia, y en el conocimiento en general, y por su distinción entre abducción e inducción, Ch. S. PEIRCE puede considerarse uno de los primeros filósofos que han desarrollado los temas de una "lógica del descubrimiento". (*N. del R.*)

*En el capítulo siguiente, el autor expone el concepto de “andamiaje” (en inglés, *scaffolding),* método para apoyar el desarrollo de los alumnos proporcionándoles ayudas externas (“andamio”) que los orienten en la construcción del significado. (*N. del T.*)

CAPÍTULO

3

La conversación sobre el texto: cómo ayudar a los estudiantes a aprender lengua

En el Capítulo 1, expusimos con detalle el rol del profesor de lectura. Decíamos que los docentes tenían que hacer algo más que comprobar la habilidad de un estudiante para transferir información a partir de los textos. El profesor tiene que asumir un papel activo, apoyando los esfuerzos del alumno para construir el significado. Decíamos también que este papel es complejo y exige del profesor:

- Proporcionar información cuando sea necesario o conveniente.
- Escuchar las respuestas a los textos.
- Indicar tácticas alternativas para construir significados.
- Compartir los puntos de vista sobre la lectura.
- Apoyar los esfuerzos de los alumnos para construir el significado.
- Evaluar los esfuerzos de los alumnos.
- Introducir nuevas formas lingüísticas y objetivos alternativos para la lectura, y
- Demostrar cómo se realizan una lectura y escritura reales y dirigidas a un objetivo.

Para todas estas tareas, tiene una importancia fundamental la habilidad para hablar a los estudiantes sobre el texto. De hecho, podemos decir que constituye la mayor responsabilidad de los profesores de lectura. Pero, ¿cómo podemos hablar a los estudiantes sobre los textos? ¿Tiene importancia la forma que utilice un docente para hablar de un texto que haya sido leído o de los

significados construidos? En este capítulo, defenderé que sí es importante y que el rol que adopte el profesor tiene un impacto directo en los significados que construyan los lectores.

Los docentes pueden asumir roles distintos, desde los claramente centrados en el profesor y dependientes de los textos hasta los centrados en el alumno y dependientes del lector. Unos profesores adoptan una postura de interrogadores, mientras otros se dedican a prestar apoyo en forma de conocimientos, estrategias alternativas; etc. No puede sorprender que estos roles reflejen los supuestos básicos del profesor en relación con el proceso de lectura (como expusimos en el Capítulo 2). En este libro defendemos el papel de apoyo en la enseñanza de la lectura. Las estrategias que presentamos en los siguientes capítulos parten de la base de que, cuando los profesores hablan sobre los textos a los alumnos, deben observar los siguientes principios:

1. Los alumnos deben participar en la selección de los textos que hayan de exponerse y en los significados que examinar.
2. El núcleo de las exposiciones del texto debe enmarcarse siempre en el objetivo principal de la construcción del significado.
3. El profesor sólo debe ofrecer información y presentar su interpretación personal si con ello ayuda a los lectores a ampliar los significados que construyen.
4. Los profesores tienen que descubrir los significados que han construido los alumnos y permitirles que los pongan en común de manera que puedan construir significados más elaborados.
5. Debe estimularse a los alumnos para que comenten sus significados entre ellos y no sólo con el profesor.
6. Las preguntas no deben pensarse para comprobar la comprensión, sino utilizarse para estimular la creación de significado.

Para esta exposición (y, al tiempo, para todo el libro) tienen gran importancia los conceptos de “andamiaje” y “zona de desarrollo próximo”. Antes de tratar del papel que deben desempeñar los

profesores cuando hablan sobre el texto, es fundamental hacer una completa exposición de los mismos.

La zona de desarrollo próximo

El concepto de *zona de desarrollo próximo* de VYGOTSKY (1978) es importante a la hora de exponer el papel que el profesor adopta para hablar sobre el texto. VYGOTSKY se opone a las ideas tradicionales sobre el desarrollo, y su obra ha suscitado serias dudas en relación con la creencia popular de que los profesores deben facilitar oportunidades de aprendizaje correspondientes a los niveles evolutivos de los niños. VYGOTSKY propuso dos niveles evolutivos.

El primero, denominado por VYGOTSKY "desarrollo actual", se define como "el nivel de desarrollo de las funciones mentales del niño... determinado mediante la solución independiente de problemas" (pág. 86): en otras palabras, lo que un niño puede hacer solo en un momento concreto. El segundo, "desarrollo potencial", consiste en lo que un niño puede lograr si recibe apoyo durante la ejecución de la tarea. Es la capacidad de resolver problemas "bajo la orientación del adulto o en colaboración con compañeros más capaces" (pág. 86).

VYGOTSKY afirma que siempre hay alguna diferencia entre estas dos formas de desarrollo y que esa diferencia, la zona de desarrollo próximo (ZDP), indica las funciones "... que aún no han madurado aunque están en proceso de maduración" (pág. 86). La ZDP es crítica para el aprendizaje y la enseñanza. El aprendizaje crea la zona de desarrollo próximo.

> Despierta una serie de procesos de desarrollo que sólo pueden operar cuando el niño interactúa con personas de su medio y en cooperación con sus compañeros. Cuando se interiorizan estos procesos, pasan a formar parte del bagaje evolutivo independiente del niño (pág. 90).

Afirma que la enseñanza dirigida a los niveles evolutivos ya alcanzados será ineficaz y que "la única 'buena enseñanza' es la que va por delante de la evolución" (pág. 89).

Este trabajo tiene una serie de consecuencias para el profesor:

1. La enseñanza siempre debe dirigirse a un nivel inmediatamente superior al del desarrollo actual del niño.
2. El profesor tiene que establecer un ambiente de aprendizaje que permita a los alumnos emprender ciertas tareas con la ayuda y el apoyo del docente y de otros estudiantes.
3. Los profesores tienen una responsabilidad importante respecto a la observación del aprendizaje de los alumnos para determinar su desarrollo "actual" y "potencial" y para identificar la ZDP de cada individuo respecto a cada área de aprendizaje.
4. Los profesores deben crear ambientes de aprendizaje que proporcionen demostraciones positivas del aprendizaje de los alumnos. Estos tienen que observar a otros lectores y escritores que utilicen el lenguaje de una forma que esté más allá de su nivel de "desarrollo actual".

El andamiaje

El concepto de "andamiaje" *(scaffolding)* fue inventado por BRUNER (1983, 1986) para explicar el proceso que VYGOTSKY (1978) sugirió había que emplear para ayudar a los alumnos a alcanzar su nivel de desarrollo "potencial". En este sentido, el concepto es de VYGOTSKY, aunque es discutible si la definición de "andamiaje" de BRUNER es coherente con las teorías de VYGOTSKY.

Al explicar lo que cree que es el "andamiaje", BRUNER describe la conducta de un tutor que ayuda a niños, de edades comprendidas entre los 3 y los 5 años, a construir una pirámide de bloques de madera entrelazados. BRUNER concluye que, tal como se puede observar, la acción de andamiaje consiste en un proceso mediante el cual el profesor ayuda a los niños realizando lo que ellos no pueden hacer al principio, permitiéndoles poco a poco hacerse

cargo de partes del proceso de construcción textual a medida que van teniendo capacidad para hacerlo. El profesor controla el centro de atención, demuestra la tarea, la divide en partes. etc.

No obstante, algunos (por ejemplo, HARSTE y cols., 1984) han criticado la forma de definir el concepto de BRUNER, manifestando que pone en manos del profesor un control excesivo, a quien consideran como manipulador y simplificador del ambiente de aprendizaje, tratando de reducir éste a una serie de encadenamientos de estímulos y respuestas.

Aunque estamos de acuerdo con los críticos de la definición de andamiaje dada por BRUNER, me opongo a las definiciones que reducen el papel del profesor a un manipulador pasivo del ambiente. Esta postura supone que los estudiantes "descubrirán" todo lo que tienen que saber al "sumergirse" en el aprendizaje. Este punto de vista reduce el papel del profesor al de simple participante, con idénticos conocimientos y categoría (cosa que es incorrecta) que el resto de la clase, y deja de lado la importante función que los docentes tienen que desempeñar como informadores, indicadores de estrategias, etc., como dijimos en el Capítulo 1.

Aunque me opongo a la idea de que profesores o compañeros tengan que controlar la construcción del texto de otros, la importancia que BRUNER confiere al control puede reflejar el hecho de que se base en observaciones de un adulto ocupado en la construcción de una pirámide. Esto puede explicar la medida en que el adulto asume el control. La construcción de una maqueta da ocasión a que otra persona asuma la propiedad conjunta de la tarea. Tengo que dejar muy claro que no existe la misma posibilidad al hablar sobre textos creados por usuarios del lenguaje. Aunque dos personas puedan ayudarse mutuamente a construir un texto, cada una hace el suyo.

En este libro, el término andamiaje describe la conducta de cualquier persona (o personas) destinada a ayudar a un alumno a que se ocupe de algún aspecto del aprendizaje que esté más allá de su nivel "actual" de desarrollo. Esta definición supone una serie de principios clave:

1. El andamiaje no consiste sólo en algo que utilizan los profesores o los adultos. Aunque parece que algunos autores no reconocen esto (por ejemplo, GRAY, 1987). VYGOTSKY (1978) hacía hincapié en el valor de los compañeros en los contextos de aprendizaje de clase.
2. El andamiaje es algo más que estimular o incitar a los alumnos para que imiten la conducta o los significados de otra persona que concuerde con su desarrollo "real".
3. El andamiaje es una respuesta a los intentos que el estudiante hace para aprender. Los otros ayudan cuando el estudiante trata de aprender algo que está más allá de su nivel actual de desarrollo. Esta ayuda puede consistir en proporcionar nuevos conocimientos o estrategias, pero sólo en respuesta a los intentos de aprender del estudiante. Es decir, el profesor o los demás estudiantes no toman decisiones antes de que se produzca el aprendizaje relacionado con la ayuda necesitada; responden, en cambio, a las necesidades del estudiante cuando trata de aprender dentro de una especifica ZDP.
4. El profesor o los compañeros que ayudan a un alumno pueden ofrecerle nuevos conocimientos o demostrarle otras estrategias, pero sólo en respuesta a los intentos de ese alumno para construir el significado de su mundo.
5. Los alumnos se hacen responsables de su propio aprendizaje y crean sus propios textos. Quienes proporcionan el andamiaje les apoyan ayudándoles a llegar a los significados iniciados por ellos; no los liberan de su responsabilidad.
6. Como señala BRUNER (1986, pág. 132), el andamiaje supone entrar en diálogo con el alumno al que se ayuda de manera que le provean de "indicios y estímulos" para que atraviese la zona de desarrollo próximo. Sin embargo, me opongo a la impresión implícita y explícita que proyecta BRUNER acerca de que este rol es privativo del adulto. Aunque los profesores deben desempeñar un papel fundamental, los

compañeros también tienen una parte importante en ello mediante las experiencias de aprendizaje en colaboración.

7. Los profesores deben evitar siempre la tendencia a tomar decisiones sobre lo que sea significativo para los alumnos en sus clases. Cuando los docentes retiran a los chicos el control de su aprendizaje, el andamiaje se convierte en una nueva forma de instrucción directa, y el profesor sobrepasa la frontera que VYGOTSKY nunca "estableció", pero que estoy convencido que sí pretendió fijar. BRUNER (1986, pág. 148) alude a esta cuestión cuando pregunta:

> ¿La zona de desarrollo próximo constituye siempre una ventaja? ¿No puede ser fuente de la vulnerabilidad humana a la persuasión ... cuanto más elevado el terreno, mejor es? ¿Terreno más elevado de quién?

Los profesores son algo más que simples manipuladores y entrenadores. Las interacciones entre padres y sus hijos pequeños se citan con frecuencia (por ejemplo, SNOW, 1983; PAINTER, 1986) como los modelos ideales del andamiaje. Conviene recordar que, en estas interacciones, lo fundamental es la historia compartida, el amor, la confianza y la preocupación por el derecho del niño a construir sus propios significados. El andamiaje nada tiene que ver con los profesores no comprometidos con su clase que retiran a sus alumnos el control de su aprendizaje; se refiere al apoyo, la ayuda y el estímulo.

El rol que desempeñan las preguntas en el desarrollo de la comprensión

Desde hace mucho tiempo se reconoce que las preguntas constituyen una herramienta esencial del docente. El profesor de lectura también tiene que utilizarlas bastante como técnica pedagógica. Sin embargo, con frecuencia su uso en la enseñanza de la lectura se ha reducido a la comprobación de conocimientos o a interrogar sobre los textos sin más. Cuando se usan de este modo,

las preguntas sirven para poco más que para comprobar la habilidad para extraer información de los textos con muy pocas posibilidades docentes (TIERNEY y CUNNINGHAM, 1984).

Sin embargo, las preguntas son herramientas importantes para facilitar la construcción de significado. Este punto de vista recibe el apoyo de los estudios de las interacciones lingüísticas entre adultos y niños durante los años preescolares y de las investigaciones más recientes sobre la comprensión. La investigación sobre el papel que desempeñan las preguntas en el desarrollo del lenguaje hablado indica que los adultos las utilizan constantemente para facilitar la construcción del significado (BRUNER, 1983; PAINTER, 1986; SNOW, 1983; WELLS, 1986). Asimismo, investigaciones más recientes sobre la comprensión lectora han puesto de manifiesto que las preguntas encierran un gran potencial como facilitadoras de la comprensión (TIERNEY y CUNNINGHAM, 1984).

La postura adoptada en este libro consiste en que el uso primario de preguntas debe formar parte del proceso de andamiaje. Si las preguntas no se diseñan para empujar a los alumnos a través de sus específicas ZDP, se limita considerablemente su papel. Si no se utilizan de este modo, se que- darán en una simple comprobación de la comprensión y de la habilidad para transferir significados de los textos de otras personas. Aunque este último uso de las preguntas tiene un lugar limitado en el conjunto del *curriculum* (por ejemplo, los estudiantes han de ser capaces de leer textos de procedimiento como receta para duplicar el significado), tiene poca importancia para el desarrollo de la habilidad para construir el significado.

Se reconoce en general que el uso de preguntas con fines docentes hunde sus raíces en los métodos usados por SÓCRATES. Es difícil seguir sus raíces en cuanto estrategia para el desarrollo de la lectoescritura. Tanto los libros de texto, como los exámenes, periódicos, manuales de enseñanza y documentos curriculares se han caracterizado por la gran importancia otorgada al planteamiento de preguntas. Enseñanza y preguntas se consideran casi sinónimos. HYMEN (1979) dice que es imposible pensar en la enseñanza sin preguntas. Y, sin embargo, un triste aspecto del uso de las

preguntas consiste en que las decisiones de los profesores en relación con éstas son en el mejor de los casos, intuitivas (WILEN, 1982).

Caben pocas dudas sobre la importancia de las preguntas en la enseñanza. Casi es habitual que los profesores pregunten, y podemos presumir que con ello pretenden estimular el pensamiento de los alumnos y comprobar su comprensión. Una serie de autores ha examinado el número y calidad de las preguntas que hacen los profesores (por ejemplo, STEVENS, 1912; MOYER, 1965; FLANDERS, 1970) y concluyen que ocupan más del 80% del tiempo docente escolar, que esas preguntas las dirigen sobre todo los profesores a los niños y a menudo son cerradas, o sea, que pretenden conseguir una única respuesta. HOETKER y AHLBRAND (1969) descubrieron que los profesores hacen una media de 2 a 4 preguntas por minuto.

La investigación educativa sobre las preguntas tiene una historia que se inicia con STEVENS (1912), cuyo estudio describía las conductas interrogativas de los profesores. Desde entonces, se han realizado numerosos estudios relacionados sobre todo con la práctica, más que con las teorías sobre el planteamiento de preguntas (DILLON, 1982). Estas investigaciones han descrito el uso de preguntas por los docentes (frecuencia, tasa y tipo), el éxito de la formación de los profesores para utilizar una serie de cuestiones y la eficacia de las técnicas específicas de pregunta (tipo de pregunta, quién la plantea, cuándo se realiza, etc.)

A pesar del volumen de investigaciones realizadas sobre las preguntas, se han suscitado dudas sobre la validez y la utilidad de este trabajo. DILLON (1982), por ejemplo, se muestra crítico con gran parte de la investigación educativa sobre las preguntas, diciendo que, en general, se ha planteado en relación con la práctica más que con el desarrollo teórico. Asimismo, indica que hay contradicciones curiosas entre el uso de las preguntas que hacen los profesores y los que no lo son. Un lógico —dice— hace una pregunta porque no sabe la respuesta y se supone que la sabe alguien. Por otra parte, un profesor suele conocer la respuesta y hace la pregunta porque cree que el estudiante también necesita

saberla. Sin embargo, como el estudiante no hace la pregunta, quizá no desee saber lo que el profesor sabe.

DILLON se cuestiona si este tipo de enfoque de las preguntas puede servir para los fines de la investigación. A los terapeutas se les advierte que no realicen demasiadas preguntas porque limitan la interacción; a los profesores se les estimula a que hagan muchas preguntas porque estimulan y favorecen la investigación. Los profesores las utilizan como técnica predominante, mientras que otros profesionales las evitan. Estas contradicciones no sólo confunden, sino que hacen dudar de las sugerencias que se hacen a los docentes respecto a las preguntas. Parece que gran cantidad de consejos sobre las preguntas que han influido en la práctica de clase se han basado más en la lógica que en la investigación (GOOD y BROPHY, 1978).

Una preocupación importante de la investigación sobre la lectura ha sido el desarrollo de taxonomías de preguntas (por ejemplo, BARRETT, 1976; PEARSON y JOHNSON, 1978), directamente influidas por la Taxonomía de Objetivos Educativos de BLOOM (1956). En estas taxonomías está implícita la creencia de que la cantidad y tipo de pensamiento varía en relación con la clase de cuestión planteada. Taxonomías como la de BANTON SMITH (1963), que identifica cuatro tipos principales de pregunta (literal, interpretativa, crítica y creativa), se han utilizado de manera bastante generalizada, resultando útiles para aumentar la conciencia del profesor sobre la necesidad de ir más allá del recuerdo de detalles concretos (para una exposición más completa, véase CAIRNEY, 1983). Sin embargo, la investigación referida al papel que las preguntas desempeñan en la lectura indica que la relación entre el pensamiento y las cuestiones planteadas no es tan sencilla como se pensaba en un principio.

Uno de los principales problemas que plantean estas taxonomías consiste en que, de forma invariable, consideran las preguntas sin tener en cuenta el lector, el texto y el contexto. Muchos factores parecen influir en la eficacia de las preguntas. Por ejemplo: ¿quién formula y hace las preguntas (profesor, adulto de confianza, compañero, el alumno)? ¿Cuál es el contenido de la pregunta? ¿En

qué momento del ciclo de aprendizaje se formula la pregunta: antes, durante o después de la tarea? ¿En qué contexto se plantea la pregunta: clase formal, puesta en común en grupo, puesta en común en clase? La aplicación de taxonomías sin tener en cuenta estos factores puede explicar por qué varía de forma tan espectacular la eficacia de las preguntas de un estudio a otro.

Los profesores suelen dar por supuesto que hay una relación directa y positiva entre el tipo, frecuencia, tasa y momento de las preguntas de los profesores y el aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, los resultados de las investigaciones han sido diversos y, a veces, confusos.

Aunque hay puntos de vista conflictivos en la investigación en relación con el uso eficaz de las preguntas, la mayoría de los profesores, investigadores y teóricos de la educación está de acuerdo con la afirmación que DEGARMO (1911, citado por WILEN, 1982) acerca de que "preguntar bien es enseñar bien". Por supuesto, uno de los problemas es que los profesores no siempre lo hacen bien. De hecho, se ha demostrado que, incluso los materiales curriculares diseñados para ayudar a los docentes a preguntar bien, a veces presentan modelos inadecuados en su planteamiento. BECK y cols. (1979), por ejemplo, descubrieron que, en manuales básicos de lectura, las preguntas que se hacen son: A. Más aleatorias que coherentes; B. Se centran con frecuencia en detalles triviales, y C. No sirven mucho de ayuda para lectores que construyen una comprensión coherente del relato.

WIESENDANGER y WOLLENBERG (1978) han discutido el papel de las preguntas antecedentes como herramienta para el desarrollo de la comprensión. Aunque pudieron citar una serie de estudios que demostraban que las preguntas realizadas antes de leer un pasaje facilitan la comprensión (por ejemplo, MCGAW y GROTELUESCHEN, 1972), otros han indicado lo contrario (por ejemplo, MARKLE y CAPIE, 1976). En relación con las preguntas posteriores a la lectura, los resultados son más previsibles, aunque todavía aparezcan algunas incoherencias. ANDERSON y BIDDLE (1975) descubrieron que las preguntas planteadas después de la lectura tenían un efecto facilitador en 37 de 40 estudios cuando se examinaba a los

estudiantes sobre las mismas preguntas. Sin embargo, cuando se introdujeron nuevas preguntas, los efectos solamente fueron moderados, apareciendo sólo en 26 de los estudios citados.

Se ha demostrado que el tipo de pregunta tiene un efecto sobre la utilidad de las realizadas después de la lectura. RICKARDS y HATCHER (1976) descubrieron que las preguntas basadas en el contenido de un texto de elevada importancia estructural facilitaban el aprendizaje de los textos en mucha mayor medida que las basadas en un contenido de baja importancia estructural. De igual modo, DENNER (1982, citado en TIERNEY y CUNNINGHAM, 1984) descubrió que las preguntas "de más alto nivel" produjeron un efecto mayor sobre el aprendizaje que las de "nivel más bajo".

En contraste, los resultados de las investigaciones relativas al uso de preguntas durante la lectura tienen mayor coherencia positiva. Los estudios realizados utilizando un amplio conjunto de lectores, textos y contextos docentes (por ejemplo ROTHKOPF, 1966, 1972; GRAVES y CLARK, 1981) han demostrado que los estudiantes que han tenido oportunidad de responder a preguntas concretas planteadas mientras leían, se desenvuelven mucho mejor que ante las mismas preguntas efectuadas en una prueba posterior a la lectura. Sin embargo, carecemos de datos sobre la eficacia de las preguntas utilizadas con diversos tipos de textos y en una serie de contextos de aprendizaje de la "vida real".

Algunos investigadores y teóricos de la educación han dicho que tenemos que dedicar más atención a las preguntas de los alumnos (CARNER, 1963; GALL, 1970; DILLON, 1982; TIERNEY y CUNNINGHAM, 1984). Dado el predominio de las preguntas del profesor en la mayoría de las clases, parece conveniente centrarse en las efectuadas por los alumnos. FLOYD (1960, citado en GALL, 1970) descubrió que los alumnos de edades comprendidas entre los 6 y los 8 años hacían menos del 5% de la totalidad de las preguntas planteadas en clase. Y, sin embargo, se considera que las preguntas de los alumnos desempeñan un papel significativo en el aprendizaje (DILLON, 1982). Relacionada con esta cuestión está la del papel que puede desempeñar la autointerrogación en el desarrollo de la comprensión. Aunque pocos estudios han investigado este

problema, las pruebas preliminares son interesantes. Por ejemplo, PALINCSAR y BROWN (1983) descubrieron que los alumnos entrenados para autointerrogarse se desenvuelven mejor en la lectura.

En resumen, caben pocas dudas acerca de que las preguntas constituyen una importantísima herramienta que los profesores utilizan para facilitar el aprendizaje. Sin embargo, los resultados de las investigaciones en este campo son divergentes y confusos. Aunque es evidente la utilidad de las preguntas, parece que la influencia en el aprendizaje varía dependiendo de: A. El tipo de pregunta realizada; B. El momento de la pregunta; C. El tipo de texto que se está leyendo; D. La forma de plantear la pregunta, y E. El razonamiento del profesor subyacente a la pregunta. Carecemos de resultados de investigaciones basadas en ambientes "reales" de clase, textos ecológicamente válidos y tareas de comprensión. Es preciso trabajar más en este campo.

Creo que una de las razones de la incoherencia en este terreno consiste en que los estudios realizados no se han ocupado lo bastante del papel que desempeña el lector en la comprensión. Dichos estudios han utilizado textos y preguntas idénticos con un gran número de lectores. Han dado por supuesto que todos estaban en el mismo nivel evolutivo, tenían los mismos intereses, los mismos objetivos en la lectura y los mismos conocimientos previos. La exposición presentada antes, en este mismo capítulo, sobre los conceptos de andamiaje y de zona de desarrollo próximo habrán aclarado al lector que el aprendizaje se produce mejor cuando las preguntas, estímulos, información facilitada, etc., se ajustan a las necesidades específicas del alumno. Sospechamos que gran parte de las investigaciones sobre las preguntas se han ocupado de situaciones artificiales de aprendizaje, poco pertinentes en relación con el mundo real.

¿Cómo deben hablar los profesores a los alumnos sobre los textos?

Uno de los mejores ejemplos de "habla textual" en acción se encuentra en la novela de niños *The Great Gilly Hopkins (La gran Gilly Hopkins)* (PATERSON, 1978b, págs. 44-45). Este relato se desenvuelve en torno a las luchas de Gilly para adaptarse a vivir en otro hogar en donde la acogen, para comprenderse mejor a sí misma y descubrir el amor por primera vez. En el relato aparece una deliciosa conversación entre Gilly, la Sra. Trotter (madre adoptiva), el Sr. Randolph (un ciego que vive en la puerta contigua) y William Ernest (un niño más pequeño, ligeramente minusválido, acogido también por la Sra. Trotter).

Una tarde, después de comer, el Sr. Randolph pide a Gilly que le lea alguna poesía de Wordsworth. Ella accede a regañadientes, termina el poema y se sienta, perdida en su propia cólera y frustración. Pero el Sr. Randolph interrumpe sus pensamientos:

"Bueno, ¿qué piensa del Sr. Wordsworth, Srta. Gilly?, preguntó el Sr. Randolph, interrumpiendo sus pensamientos.

"Estúpido", dijo ella... Una mirada de dolor atravesó el rostro del Sr. Randolph. "Supongo", dijo él con su voz herida, educada, "con sólo una lectura, uno podría..."

"Como aquí" —Gilly se sentía obligada ahora a justificar una opinión que no había mantenido en el pasado— como aquí al final: "la más despreciable* de las flores que vuela. ¿Qué demonios?, ¿qué se supone que quiere decir?, ¿quién ha oído nunca hablar de una 'flor mala'?"

El Sr. Randolph se relajó. "La palabra despreciable tiene más de una definición, Srta. Gilly. Aquí el poeta se refiere a la humildad, insignificancia, y no —riendo con suavidad— no a mala condición".

Gilly se ruborizó. "Tampoco he visto nunca que una flor vuele". "Dientes de león". Todos se volvieron a mirar a William Ernest, no sólo sobresaltados por el sonido, pocas veces escuchado, de su voz, sino por el hecho de que los tres se habían olvidado de que él seguía en la estancia. Él se sentó en el suelo, con las piernas cruzadas, al lado del sofá, como un gurú, parpadeando tras sus gafas.

"¿Habéis oído?" La voz de Trotter resonó con aire triunfal. "¿Dientes de león? ¿No es lo más ingenioso que habéis oído?". William Ernest escondió la cabeza tras el sofá.

"Es probable que ésa sea exactamente la flor en la que pensaba el Sr. Wordsworth", dijo el Sr. Randolph. "Seguro que es la flor más humilde de todas". "Esa es la flor más despreciable", asintió feliz Trotter. "Y seguro que vuelan, como dice William Ernest. Vuelan por todas partes".

Este extracto nos proporciona un magnífico ejemplo en el que varias personas hablan sobre un texto y, en el proceso, atraviesan sus ZDP individuales. En él podemos ver:

1. Al Sr. Randolph que facilita el acceso a un texto que se sitúa más por delante del nivel de desarrollo "actual" de Gilly.
2. Que la interacción entre los individuos que forman el grupo puede facilitar el aprendizaje.
3. Cómo puede ejercer un "profesor" un control silencioso mediante sus preguntas y comentarios, sin apagar las demás voces del grupo.
4. Que el "profesor" no es la única persona que tiene conocimientos y que, a veces, otros miembros del grupo, que en otras ocasiones quizá sean considerados como los menos inteligentes, pueden asumir el papel del profesor.
5. Al Sr. Randolph, facilitando nuevos conocimientos en respuesta a las preguntas de Gilly.
6. Que la perspicacia y respuestas de un miembro del grupo (William Ernest) contribuyen al aprendizaje de otro.
7. El entusiasmo de Trotter cuando presencia el rasgo de perspicacia de William Ernest y la afirmación de su apoyo hacia él como persona y como alumno.

Éste es el tipo de conversación sobre el texto que se produce cuando pequeñas comunidades de alumnos trabajan bajo la supervisión de un profesor que tiene la sensibilidad y la perspicacia necesarias para captar el momento más adecuado para la

enseñanza, para plantear la pregunta correcta, para saber cuándo ha de suministrar nuevos conocimientos.

La conversación sobre el texto: qué hacer y qué no hacer

Partiendo de la exposición anterior, habrá quedado claro que hay muchas formas de hablar sobre el lenguaje, adoptando los profesores distintos niveles de control, dependiendo de sus convicciones sobre el lenguaje, el aprendizaje y la enseñanza. La Tabla 3.1 trata de realzar las características esenciales del enfoque defendido en este libro, en contraste con otro que consideramos demasiado centrado en el profesor. Estos puntos se basan en los que he desarrollado para un foro dedicado a la cuestión de enseñanza basada en el género (CAIRNEY, 1988b).

Esta lista de puntos puede dar la impresión de que la conversación sobre el texto es un momento programable con facilidad dentro de cualquier horario escolar, de que lo único que necesitamos es un pequeño espacio en alguna parte de nuestros ocupados *curricula.* Es importante disipar esa idea. Aunque entre las actividades de la semana puede programarse la conversación sobre los textos, con frecuencia surge de la lectura y la escritura en las que están ocupados los alumnos. En teoría, debería producirse en un ambiente en el que se haya creado una atmósfera de comunidad, es decir, cuando lectores y escritores hablan sobre el texto porque el lenguaje es importante y pertinente para ellos (CAIRNEY y LANGBIEN, 1989). En las clases en donde surge este tipo de comunidad, la conversación sobre el texto se convierte en una parte importante del ciclo total de lectura y escritura con objetivos reales (véase la Figura 3.1).

Tabla 3.1. Contraste de enfoques de la conversación sobre el texto

El enfoque correcto de la conversación sobre el texto supone que el profesor.	*El enfoque equivocado de la conversación sobre el texto supone que el profesor.*
Permita con frecuencia a los alumnos que escojan los textos que	Escoja siempre los textos que se estudiarán.

prefieren tratar.	
Hable sobre el texto en respuesta a los intentos de los alumnos de construir el significado.	Hable sobre los textos con independencia del nivel de interés o participación de los alumnos.
Inicie a los alumnos en nuevas formas textuales cuando surgen objetivos "reales" para estos textos.	Inicie a los alumnos en nuevas formas textuales con fines puramente escolares.
Utilice diversas estrategias para centrar la atención sobre el texto.	Limite las estrategias utilizadas para preguntar.
Facilite conocimientos sobre el texto cuando observe lagunas en la comprensión de los alumnos.	Facilite conocimientos sobre los textos cuando al profesor le parezca conveniente, de acuerdo con las presuntas necesidades.
Utilice preguntas para estimular el pensamiento.	Utilice las preguntas, sobre todo, para comprobar los conocimientos.
Utilice tanto preguntas abiertas como cerradas.	Utilice sobre todo preguntas cerradas.
Plantee cuestiones inductivas y deductivas.	Haga preferentemente preguntas deductivas.
Dé oportunidades a los alumnos para Que manifiesten sus puntos de vista personales.	Ofrezca pocas oportunidades para poner en común los distintos puntos de vista.
Haga de la construcción de significados el centro primordial de todo diálogo.	Se centre en aspectos del texto distintos del significado.
Trate de descubrir lo que los alumnos Quieren saber antes de hablar sobre los textos.	Decida siempre lo que los niños tienen que saber.
Estimule el autodescubrimiento.	Desapruebe el autodescubrimiento.
Dé oportunidades a los alumnos para Que compartan sus puntos de vista en situaciones de grupo.	Limite las oportunidades para la puesta en común en grupo.

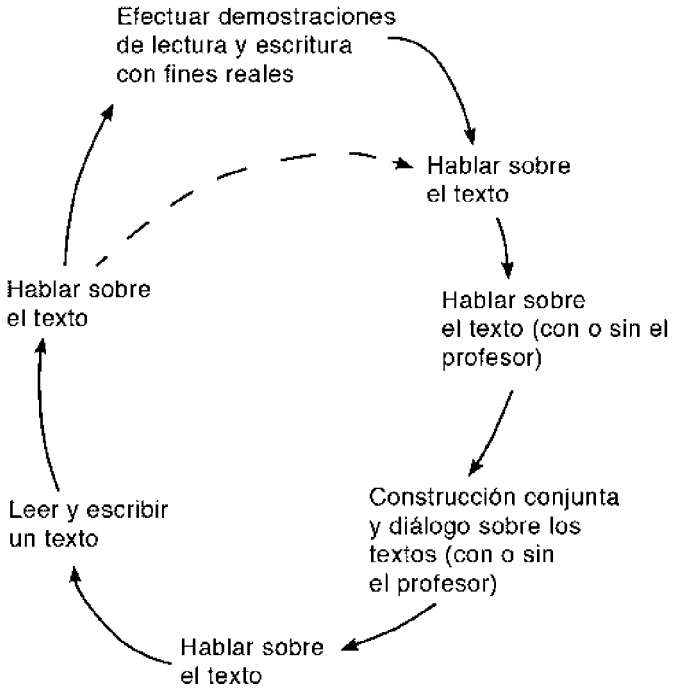

Efectuar demostraciones de lectura y escritura con fines reales
Hablar sobre el texto
Hablar sobre el texto (con o sin el profesor)
Construcción conjunta y diálogo sobre los textos (con o sin el profesor)
Hablar sobre el texto
Leer y escribir un texto
Hablar sobre el texto

Figura 3.1. Representación cíclica de la lectura y escritura de textos en clase.

Todos los elementos de este ciclo tienen la misma importancia. Los estudiantes necesitan ver que sus profesores y compañeros leen y escriben. Tienen que observar que ambas actividades son adecuadas en relación con sus necesidades e intereses. Asimismo, deben ofrecérseles frecuentes oportunidades de leer y escribir textos con diversos fines. Estos textos se convierten entonces en centro de atención para los alumnos, porque ven los beneficios mutuos que extraen al dialogar sobre los significados construidos por cada miembro del grupo. A veces, esto llevará a la construcción conjunta de textos, cuando se ayude a los estudiantes a ir más allá de su actual conocimiento del texto, hacia nuevos usos y comprensiones del lenguaje. La construcción conjunta puede llevar consigo que el profesor trabaje con un grupo de alumnos o que los mismos estudiantes lean o escriban juntos un texto. Las construcciones conjuntas de este tipo conducirán inevitablemente a conversar más sobre los textos en cuestión y, con el tiempo, los alumnos aplicarán estos nuevos puntos de vista socialmente construidos a su propia lectura y escritura.

El principal problema que se plantea a los profesores de lengua consiste en conseguir que nuestro tema adquiera importancia en

relación con las necesidades de los estudiantes. Nuestros alumnos tienen que asumir un control mayor del aprendizaje en este campo. Como señalé al comienzo de este capítulo, existe el peligro de que la creciente atención prestada a la conversación sobre el texto desanime a aquellos alumnos que ya tienen problemas para considerar que la lengua es importante para ellos.

Los profesores que atiendan la petición a favor de una mayor cantidad de conversaciones sobre los textos deben examinar en primer lugar los Supuestos que dan fundamento a sus convicciones sobre el lenguaje, el aprendizaje y la enseñanza antes de empezar a hacer cambios en sus programas de lengua. Como ya he dicho, es totalmente necesario que los profesores acepten su papel de participantes fundamentales y de líderes de la conversación sobre el texto en clase. No obstante, esto debe hacerse de manera que quede patente la naturaleza cooperativa y social del aprendizaje. Asimismo, los cambios deben basarse siempre en el deseo de obtener que la lectura y la escritura cobren mayor importancia en relación con las necesidades de los alumnos. La conversación sobre el texto debe incrementar los deseos de nuestros estudiantes para leer y escribir textos con fines que consideren pertinentes para su vida.

*El término original inglés que aparece en el poema es *mean* que, entre otras cosas, significa “despreciable”, “mala”, etc. En su acepción de “despreciable”, puede entenderse en el sentido de “humilde”, “insignificante”, como lo hace notar el personaje del Sr. Randolph, ante la interpretación de Gilly, la protagonista, como “flor mala”. (*N. del T.*)

CAPÍTULO

4 La respuesta a la literatura

El estudio de la respuesta a la literatura es la extensión lógica del Capítulo 3 y de la "conversación sobre el texto". La creación de ambientes que estimulen la respuesta del lector es esencial para que surjan oportunidades de diálogo sobre el texto. La respuesta es una consecuencia natural de la mayoría de las acciones de lectura, con independencia del género del texto y del objetivo perseguido por el lector. Es una respuesta que permite a los lectores compartir sus puntos de vista, aclarar significados, ofrecer nuevos conocimientos, etc.

Aunque la respuesta del lector es crítica en toda lectura (el lugar de la respuesta a los textos de contenido concreto será evidente en los Capítulos 7 y 9), tiene especial significación en los textos literarios. Este capítulo se refiere, por tanto, a la respuesta dada a la literatura. ¿Qué constituye la respuesta a una lectura? ¿Hay respuestas buenas y malas? ¿Unas respuestas son correctas y otras erróneas? ¿Por qué estimulamos la respuesta? ¿Cómo podemos estimular la respuesta sin arrebatarles a los alumnos el control? Estudiaremos ésta y otras cuestiones.

Los capítulos anteriores (del 1 al 3) contienen aspectos importantes para poder apreciar al máximo los comentarios que se refieren a la respuesta. La expresión "respuesta del lector", que ha ido adquiriendo popularidad, es, en cierto sentido, desafortunada. Para unos supone que los textos actúan como estímulos que propician una respuesta: el lector lee, recibe la influencia de su lectura y, en consecuencia, responde de formas claramente definidas por el texto. Nada más lejos de la verdad. la "respuesta del lector" es algo que inician los lectores como consecuencia de los textos construidos en su cerebro. la respuesta es una extensión de los significados que ellos mismos han elaborado y no de los creados

por otras personas. La diferencia entre estas dos posturas puede ser menor y no relevante, pero, en realidad, es de primordial importancia. la primera conceptualización de la respuesta confiere todo el poder al texto del autor, mientras que la segunda le ofrece una responsabilidad igual a la de dicho autor.

Una consecuencia directa de la segunda perspectiva radica en que la enseñanza de la comprensión será muy distinta. El profesor deja de ser quien sólo proporciona actividades diseñadas para que los estudiantes reaccionen ante un texto y aprendan cómo buscar un significado preciso que se supone está *en* el texto. En cambio, el profesor trata de conseguir que los estudiantes compartan los significados construidos por ellos con la esperanza de que todos los miembros del grupo construyan textos personales más elaborados.

¿En qué consiste la respuesta del lector?

La *respuesta,* como se deduce de la exposición anterior, puede definirse como:

> Cualquier conducta observable de un lector que sigue y está directamente relacionada con una lectura específica. Esas respuestas pueden estar estructuradas (y estimuladas) por los profesores, o no estar estructuradas y ser espontáneas (CAIRNEY, 1990).

La respuesta del lector puede adoptar muchos aspectos. Abarca numerosas formas espontáneas, como suspiros, lágrimas, carcajadas, relectura, una recomendación personal ("tienes que leer este libro"), así como las que siguen al estímulo de un profesor, por ejemplo: un informe sobre un libro, comentario verbal, representación dramática, dibujo, etc.

Se ha intentado clasificar el conjunto de respuestas que generan los lectores (por ejemplo: THOMPSON, 1987), incluyendo categorías como analogía, empatía, reflexión sobre uno mismo, etc. Estos intentos son útiles, pero no acaban de dar cuenta de la complejidad de la respuesta del lector. ¿Cómo podríamos clasificar respuestas

espontáneas como la carcajada o, incluso, estructuradas como un sociograma literario (véase JOHNSON y LOUIS, 1985), que acaban invariablemente entrando en más de una categoría? Aún más fútiles son las tentativas de indicar una sucesión evolutiva de estas respuestas. Por ejemplo, es erróneo afirmar que la empatía aparece en un momento anterior del desarrollo de los lectores que su capacidad de reflexionar sobre los temas. Aunque puedan observarse más casos de una categoría de respuesta en grupos concretos de lectores, es muy probable que cada tipo de respuesta pueda hallarse en lectores de diversas edades.

Es erróneo decir que hay etapas en el desarrollo de la respuesta. Hay pruebas que respaldan el punto de vista de que las respuestas de los niños de 5 años son del mismo tipo básico que las de los estudiantes de último curso de instituto de 18 años (véase CAIRNEY y LANGBIEN, 1989). Es cierto que habrá diferentes niveles de "intensidad" y de "sofisticación" (como señala THOMPSON), pero se siguen observando los mismos tipos de respuesta. Es más, puede afirmarse que la variación de la intensidad y complejidad de las respuestas está relacionada con la variación de la participación del lector, el conocimiento del lenguaje, la experiencia personal, los conocimientos previos, etc., y no con etapas evolutivas. Estas variaciones pueden reflejar también la habilidad del lector para expresar los significados construidos durante su lectura. Observamos los "productos" de su lectura, no los procesos mentales desarrollados; la sofisticación de la respuesta puede reflejar sólo su incapacidad para expresar lo que sienten, comprenden; encuentran curioso, etc. Hay que preguntarse en qué se basa el juicio que pueda emitirse sobre una respuesta en relación con su "interés" y "sofisticación".

CORCORAN (CORCORAN y EVANS, 1987) indica una alternativa que puede ser más útil: la clasificación del tipo de actividad mental que desarrollan los lectores. Uno de los puntos fuertes de este enfoque consiste en que se centra en la actividad mental, y no en el producto de la actividad mental. El producto (o respuesta) sólo interesa porque refleja la participación consciente en el proceso del texto

(CAIRNEY, 1990). CORCORAN identifica cuatro tipos básicos de actividad mental incluidos en la lectura estética:

1. *Figuración* e *imaginación:* construcción de un cuadro mental. Los lectores se representan las escenas de un libro como si estuvieran allí en realidad.
2. *Previsión* y *retrospección:* la mente avanza o se retrasa un poco enrelación con el punto del texto al que el lector ha llegado. El lector prevé y elabora hipótesis sobre los acontecimientos venideros, o reflexiona sobre el texto ya construido.
3. *Participación* y construcción: identificación estrecha con el texto. Los lectores quedan inmersos emocionalmente en el texto, identificándose con los personajes y las situaciones.
4. *Valoración* y *evaluación:* elaboración de juicios sobre un texto. Los lectores hacen juicios sobre el mérito del texto, aunque también aplican sus propios juicios de valor ante los acontecimientos y situaciones que se desarrollan.

Esta clasificación es útil porque hace más conscientes a los docentes del tipo de procesos que desarrollan los lectores, sin tratar de clasificar cada respuesta. Aunque podríamos comentar la posibilidad de observar estas actividades mentales en niveles específicos de madurez (como hace CORCORAN), no es necesario ni útil por las mismas razones antes expuestas.

Parece muy probable que los lectores de todos los niveles de madurez lectora efectúen estas actividades mentales (CAIRNEY, 1989). Por ejemplo, como señala CAIRNEY (1990), todos los lectores se imaginan y figuran escenas, pero la medida en que se realiza esta actividad mental varía dependiendo de estas características del lector:

- Inmersión en el texto.
- Amplitud de experiencias intertextuales relacionadas.
- Experiencias anteriores pertinentes.
- Objetivo de su lectura.
- Contexto inmediato en el que se lee el texto, y
- Capacidad para descifrar el impreso.

A menudo los lectores utilizan una serie de estas actividades en un único acto de lectura. Es probable que el lector ocupado en imaginar y figurarse la escena esté al mismo tiempo adentrándose de manera más completa en el texto, previendo lo que ocurrirá a continuación y evaluando el valor e interés del argumento a medida que se desarrolla.

¿Por qué es importante la respuesta del lector para el desarrollo de la comprensión?

Si recordamos que, en este libro, "comprensión" significa construir el significado, será obvio por qué es importante la respuesta del lector. Estimular la respuesta es incitar a los lectores a que pongan en común y reflexionen sobre los significados que han construido mientras leían. HARDING (1972) dice que la lectura, como las ensoñaciones y los cotilleos con los amigos, es un medio de ofrecer o de que te ofrezcan representaciones simbólicas de la vida. A su vez, éstas nos permiten reflexionar sobre las consecuencias y posibilidades de las experiencias que nosotros y los otros hemos tenido. Del mismo modo que reflexionamos sobre la tragedia de un amigo y nos influye, también nos afecta (aunque con menor intensidad) la tragedia que se cierne sobre el personaje de una novela. Al reflexionar sobre estas experiencias, logramos comprendernos mejor nosotros mismos y comprender el mundo que nos rodea. La literatura invita a los lectores a "compartir la exploración, extensión y refinamiento de su y sus intereses comunes" (HARDING, 1972, pág. 224).

WELLS (1986) descubrió que los adultos que leen a sus hijos los estimulan a menudo a relacionar su experiencia del mundo con el cuento. Dice que hacer esto constituye una manera eficaz de ayudarles a dirigir y controlar los procesos de pensamiento y lenguaje. Parece que el pensamiento y el desarrollo de un sentido del relato están íntimamente relacionados.

CAIRNEY (1990) resume las razones para estimular la respuesta bajo los siguientes epígrafes.

LA RESPUESTA ES UNA CONSECUENCIA NATURAL DE LA LECTURA Y NO DEBE SUPRIMIRSE

En el Capítulo 1, afirmaba que la lectura es una actividad social y una extensión de las relaciones y cultura del grupo. La respuesta o la puesta en común de los significados derivados de la lectura es una consecuencia natural de este proceso. Leemos por una serie de razones sociales. Por ejemplo, para establecer un terreno común con otros, impresionar a la gente con nuestros conocimientos, descubrir más sobre algo que ya han experimentado otros, mantener un conjunto común de creencias y valores, etc. No es sorprendente, dado que la lectura tiene estos fines sociales, que deseemos naturalmente compartir con otros lectores nuestros descubrimientos efectuados en la lectura.

La respuesta es la consecuencia inevitable de casi cualquier encuentro con un texto. Esto puede ocurrir a intervalos durante la lectura, inmediatamente después o más tarde. Hace poco, compartí por primera vez mis pensamientos sobre un libro que leí hace casi 30 años: *Twenty Thousand Leagues Under the Sea (Veinte mil leguas de viaje submarino)* (VERNE, 1954). Esta respuesta algo diferida resultó útil porque hablando sobre él llegué a comprender de forma más completa la significación que ha tenido para mí. Que yo recuerde, nunca antes había compartido ningún tipo de respuesta sobre este texto con otra persona.

Por otra parte, mientras leía *The Secret Diary* o, *Adrian Mole (El diario secreto de Adrian Mole)* (TOWNSEND, 1983), sentí la necesidad de responder de algún modo tras leer menos de 10 páginas. En realidad, hacia la vigésima página, me resultó imposible seguir leyendo el libro solo: me encontré leyendo gran parte del libro a, y con, mi mujer. Leía en silencio mientras ella miraba el libro por encima de mi hombro, marcando constantemente la lectura por las carcajadas, la lectura en voz alta, comentarios, anécdotas personales, etc.

Aunque no se compartan todas las respuestas (la lectura de algunos libros es un asunto muy personal), la mayor parte de las lecturas exige responder de algún modo. Parece que existe una necesidad innata de compartir la alegría, el dolor, el miedo, la frustración, la ira, el calor, la indiferencia, etc., con otros lectores. Es esencial que, como profesores, promovamos estas situaciones. Tenemos que crear ambientes de clase en donde los alumnos se sientan libres para compartir sus reacciones con los demás. La respuesta del lector constituye un ingrediente esencial para el desarrollo de un sentido de comunidad literaria.

LA RESPUESTA DEL LECTOR NOS PERMITE REEVALUAR (REVIVIR) LA EXPERIENCIA DE UN TEXTO

ISER (1978, pág. 67) describe la lectura como un proceso dinámico de autocorrección que supone:

> Información sobre los efectos e información a través de una sucesión de marcos de situación cambiantes; unidades más pequeñas se mezclan constantemente en otras mayores, de manera que el significado llama al significado en un proceso semejante al de la bola de nieve.

En otras palabras, la lectura orientada al significado exige del lector que revise el texto que construye en su memoria. Las propias experiencias antecedentes, los conocimientos, prejuicios e historias intertextuales (o sea, las lecturas literarias previas que tengan relación con la actual), etc., ayudan a configurar el texto que construye cada lector.

El lector elabora los significados construidos reflexionando sobre sus propias respuestas a un texto. En otras palabras, cuando buscamos las reacciones de otros a nuestros significados y reflexionamos, por nuestra parte, sobre sus interpretaciones, revisamos y reconfiguramos nuestro propio texto personal.

LA RESPUESTA ES ESENCIAL PARA AYUDAR A CONSTRUIR UN FUNDAMENTO LITERARIO COMÚN

Como ya hemos señalado, la lectura es una actividad social y, por tanto, es preciso compartirla. Los significados compartidos de la literatura forman parte del fundamento cultural común que configura nuestro pensamiento y nuestra conducta. Gran número de personas que nacieron en los años cincuenta comparten una historia literaria que abarca los libros de Enyd BLYTON, *Boys (and Girls) Own Manuals,* cuadernos de historietas *Phantom,* etc.* Aunque no defiendo la bondad de algunos elementos de nuestra común historia literaria, insisto en que la base bibliográfica compartida es esencial para que se desarrolle un sentido de comunidad literaria. Esto, a su vez, es una importante precondición para poner en común la respuesta a la literatura.

Hay quienes dicen que la literatura es esencial para conservar la sociedad como *ellos* la conocen y quieren que sea. Yo no defiendo esta perspectiva estrecha respecto a la "herencia cultural" [punto de vista que no creo sirva de nada en el terreno de la lectura, salvo los "clásicos" (que, por supuesto, delimitan ellos)]. Lo que afirmo es que, habiendo leído, al menos en parte, los mismos libros, es más fácil que los miembros de un grupo social establezcan un "terreno común".

Del mismo modo que los libros dan paso a los individuos hacia otros mundos, el hecho de compartir las respuestas dentro de un grupo tiene un efecto similar. Cuando una clase comparte libros, el mundo individual de cada niño se ve afectado, y crece el terreno común elaborado por todos. A su vez, ese terreno común es esencial para que pueda avanzar el diálogo sobre los libros, y la conversación sobre los textos es importante para facilitar la comprensión.

LOS LECTORES APRENDEN POR SU PARTICIPACIÓN EN LAS RESPUESTAS DE OTROS

Una consecuencia directa de la adopción de un punto de vista constructivo sobre la lectura (véase el Capítulo 2) consiste en que la comprensión del texto se ve favorecida cuando los miembros de una clase pueden poner en común perspectivas y conocimientos que

son consecuencia de lo leído. Aunque los miembros del mismo grupo comparten significados comunes porque también coinciden sus valores, experiencias, conocimientos, etc., sus significados nunca coinciden por completo. La puesta en común de las semejanzas y diferencias de interpretación lleva a la expansión de la comprensión del lector respecto al significado de un texto.

BLEICH (1978) dice que la interpretación literaria es siempre un "acto comunitario". Una clase tiene una existencia social y valores compartidos que influyen en la "crítica subjetiva" (interpretación) de un texto. Esta postura se enraíza en la obra de BAKHTIN (1929), quien decía que el uso del lenguaje está sujeto siempre a la acción de dos fuerzas distintas.

Las *fuerzas centrifugas* llevan a la producción de significados distintos, porque el locutor, lector o escritor se basa en un único almacén de conocimientos, experiencias, historias textuales, etc. Al mismo tiempo, las *fuerzas centrípetas* entran en acción cuando las creencias y experiencias compartidas por un grupo específico impulsan hacia significados socialmente construidos y conservados.

El impacto de estas fuerzas sociales separadas puede apreciarse por doquier en las escuelas. Los niños se ríen siempre cuando la Sra. Pratchett se desconcierta en el libro *Boy (Boy),* de Roald DAHL (1984). Es fácil ver el lado divertido de las acciones de los niños al colocar un ratón muerto en uno de esos repugnantes tarros de las señoras mayores. En algún momento, todos hemos sufrido a manos de nuestra particular "Sra. Pratchett". Éste es un ejemplo de la acción de las fuerzas centrípetas. Por otra parte, un niño o niña puede romper a llorar durante la lectura en clase del libro *Granpa,* de John BURNINGHAM (1980), cuando aparece la silla vacía (que significa la muerte de Granpa*), porque pueden haber perdido algún abuelo poco tiempo antes: acción de las fuerzas centrífugas.

En nuestras escuelas, estas fuerzas centrífugas suelen quedar suprimidas porque se estimula a todos los niños para que busquen el único significado. Esto se aprecia con mayor claridad en los colegios de educación secundaria, en los que el objetivo del profesor de lengua consiste a menudo en asegurar que todos los lectores lleguen a captar el significado que él acepta como

"correcto". Aunque hay significados incorrectos en la lectura de un texto (los que no concuerdan con el texto escrito; por ejemplo, sería incorrecto dejar que los alumnos asumieran que "Granpa" es una mujer), todo texto es, en realidad, susceptible de incontables interpretaciones.

La puesta en común de respuestas individuales permite que los miembros de un grupo reflexionen sobre los significados y, a su vez, reconfiguren su interpretación de un texto.

LA RESPUESTA PERMITE AL PROFESOR HACER JUICIOS Y PREVISIONES SOBRE LOS PROCESOS DE LECTURA DE SUS ALUMNOS

Las respuestas de los estudiantes están muy condicionadas por muchos puntos de vista potenciales sobre ellos como lectores. CAIRNEY (1989) dice que puede aprenderse mucho de los dibujos que hacen los niños como respuesta a su lectura. Por ejemplo, las respuestas variaban cuando se les interrumpía durante la lectura de *The Wedding Ghost* (GARFIELD, 1985) en el momento en que Jack va a abrir un misterioso regalo que ha aparecido con sólo su nombre en el envoltorio. Todo el mundo está intrigado por este, en apariencia, extraño fenómeno y, por tanto, Jack abre con nerviosismo el paquete sin saber lo que le espera. Se pidió a los alumnos que previeran el contenido del paquete.

Para ayudarles a entrar más de lleno en el texto, se utilizó una sencilla estrategia denominada "dibujar para ampliar" *(sketch-to-stretch)* (para una descripción más detallada, véase el Capítulo 5). Las respuestas variaban mucho y abarcaban un fantasma, un mapa, un libro, una carta, etc. (véase la Figura 4.1). Estas respuestas proporcionaron información valiosa sobre los textos que los estudiantes creaban en sus cerebros, el tipo de conocimientos previos que poseían, sus historias literarias, etc.

Cada dibujo indicaba un objeto que reflejaba sin duda los diferentes conocimientos e historias intertextuales que predominaban. Aunque los alumnos diseñaran el mismo objeto, seguía habiendo gran diversidad. Por ejemplo, unos cuantos dibujaron fantasmas, basando quizá su previsión en el título del

libro. Y, sin embargo, los dibujos eran muy distintos. Un alumno pintó un "fantasma" estilo genio saliendo de una lámpara; varios dibujaron fantasmas con sábana, y otros los representaron con forma más humana. Cada uno reflejaba historias literarias y conocimientos previos diferentes.

Todas las respuestas, ya fueran escritas, orales, dibujadas o manifestadas mediante otras formas de conducta, estaban condicionadas por la información sobre el viaje mental que los estudiantes hacían al leer el libro. Tenemos que mostrarnos sensibles ante estos valiosos datos y buscar pruebas de que nuestros alumnos empatizan con los personajes, evalúan el texto, construyen imágenes complejas, prevén lo que vendrá a continuación, reflexionan sobre los hechos anteriores, se ocupan de situaciones vitales, etc. (CAIRNEY, 1990).

Las ocasiones para responder a la literatura

Puesta de manifiesto la importancia de la respuesta, es necesario exponer cómo podemos facilitar oportunidades en clase para que ésta se produzca. Para hacerlo, me parece útil emplear las denominaciones separadas (aunque no mutuamente exclusivas) respuestas *espontánea* y *estructurada.*

Figura 4.1. Dibujos realizados para responder a la invitación de prever el regalo de Jack en *The Wedding Ghost* (GARFIELD, 1985).

RESPUESTA ESPONTÁNEA

La intención de todo lo dicho hasta ahora en este libro consiste en promover clases que no sólo permitan la respuesta a la literatura, sino en las que ésta se estimule de manera positiva. La primera prioridad del profesor de lectura consiste en crear un ambiente de clase donde los alumnos quieran compartir sus puntos de vista personales sobre sus lecturas de literatura.

Para que esto ocurra, hace falta tiempo. Uno de nuestros mayores errores como docentes es planear nuestras actividades diarias de manera que no permiten la aparición de oportunidades informales para que los niños puedan poner en común sus

respuestas. Regularmente, en mis clases, intento dejar tiempo libre que pueda dedicarse a charlar sobre libros. La creación de espacios físicos en el aula en donde los alumnos puedan relacionarse ayuda también a que esto suceda. Para estimular este tipo de puesta en común, también realizo otras actividades más directas en mis clases:

- Crear oportunidades para charlar sobre libros. Tiempo para que un grupo de niños que haya leído el mismo libro hable sobre él.
- Preparar un "tablero de pintadas de grandes libros", animando a los alumnos a que escriban los títulos completos de grandes libros con una recomendación sencilla.
- Planear sesiones de puesta en común de autores, en las que los alumnos pueden hablar entre ellos sobre títulos, comentarios, partes preferidas, etc.
- Favorecer que se compartan respuestas, hablando personalmente de los libros con los que más se ha disfrutado.

Lo bueno de la respuesta espontánea es que no tiene ninguna agenda especial, o sea, que se anima a los alumnos a que participen cuando quieran y si lo desean.

RESPUESTA ESTRUCTURADA

La respuesta estructurada puede conducir también a compartir espontáneamente los puntos de vista de los alumnos. Sin embargo, la principal diferencia respecto a la espontánea estriba en que supone la participación más directa del profesor en el proceso de estimular la respuesta. Mientras que la espontánea exige sobre todo del profesor que proporcione tiempo, la respuesta estructurada requiere ante todo que el docente participe de manera más activa en su estimulación, invitando a los alumnos a que respondan de determinada forma, etc.

Las ideas que aparecen en los capítulos siguientes, en especial las del programa de muestra del Capítulo 10, están dispuestas para estimular a los estudiantes a que respondan a los textos. El profesor

tiene la gran responsabilidad de crear situaciones que animen a una interacción a tres bandas entre el docente, otros lectores y un texto. Pero es importante insistir en que este papel no coincide con el del capitán que dirige a sus subordinados hacia el significado "real" encerrado en los textos. Como señala Margaret MEEK (1982), nada de lo que hagamos como profesores debe "... inmiscuirse entre lector y autor, porque somos intermediarios parásitos" cuando introducimos a nuestros alumnos en la literatura.

Profesores y alumnos se ayudan entre sí a construir sus propios textos mentales, como consecuencia de compartir sus respuestas a la lectura. Esto puede hacerse de muchas maneras. Tradicionalmente, el diálogo en grupo ha desempeñado una función vital. No obstante, el uso de formas alternativas de poner en común los significados (por ejemplo, dibujo, representación dramática y escritura) son igualmente importantes. La creación de ambientes de clase que permitan que esto suceda es fundamental. El papel del profesor en este tipo de clase es vital para evitar el rol de "intermediario parásito". El Capítulo 5 pondrá de manifiesto cómo hacerlo.

*En nuestro ambiente cultural, las traducciones de los libros de BLYTON llegaron hacia los años sesenta. También por esas fechas se popularizaron más libros del estilo de "El diario de Daniel" y "El diario de Ana María", originales de Michel QUOIST, que podrían equivaler, de alguna manera, a los citados *Boys (and Girls) Own Manuals.* En cuanto a revistas infantiles y juveniles, podemos citar "El Capitán Trueno". "El Jabato", "Roberto Alcázar y Pedrín", "TBO", etc. (*N. del T.*)

*_Granpa_ es la abreviatura de _grandfather:_ “abuelo”. (_N. del T._)

CAPÍTULO

La creación de contextos de enseñanza que estimulen la comprensión de los textos literarios

En los capítulos anteriores, del 1 al 4, hemos puesto de manifiesto que este libro propone un enfoque de la enseñanza de la comprensión distinto del tradicionalmente defendido por los materiales de referencia de los profesores. Rechaza la práctica habitual de formular actividades diseñadas para mejorar la transferencia de información desde un texto escrito al lector y el punto de vista que considera sinónimos los términos de enseñanza y comprobación (examen). Aunque las pruebas pueden ensenar, la técnica de comprensión mediante la presentación de un pasaje y las correspondientes preguntas no suele ayudar a que los lectores construyan mejor los significados.

La enseñanza de la comprensión (como señalamos al final del Capítulo 2) debería basarse en textos completos y en unos fines legítimos para la lectura. Las estrategias de enseñanza, a su vez, deberían promover el interés del lector por el texto, la construcción de significados, la respuesta del lector y el diálogo sobre los puntos de vista personales. Los lectores necesitan ayuda para descubrir las posibilidades que les ofrece el lenguaje escrito para su aprendizaje y disfrute.

El objetivo de este capítulo consiste en ofrecer algunas alternativas docentes para el desarrollo de la comprensión de los textos literarios. En especial, necesitamos buscar enfoques que

estimulen a los lectores a utilizar muchos medios para construir significados y a percibir anomalías en lo que leen.

Para ilustrar de manera más completa las diferencias docentes entre los enfoques tradicionales de la comprensión y las técnicas que promuevo en este libro, presentaré una clase que estructuré para un grupo de niños de edades comprendidos entre los 10 y 11 años. Esta clase utiliza la estrategia "dibujar para ampliar" *(sketch-to-strech)* y demuestra cómo pueden aplicarse los principios expuestos en los capítulos anteriores.

Una clase basada en "Fair's Fair"

Pretendía leer el libro *Fair's Fair,* de Leon GARFIELD (1981), a una clase de niños de 8 años, como ejemplo de ficción histórica. Escogí este texto porque es uno de los relatos más sencillos de GARFIELD y está publicado en formato de libro ilustrado. GARFIELD es un escritor que resulta muy difícil para los niños y por eso suele leerse poco. Las cualidades que la crítica adulta admira en la obra de GARFIELD (por ejemplo, el uso que hace del lenguaje, sus argumentos complejos, etc.) son las razones por las que algunos niños ni siquiera intentan leerlo. Sin embargo, en cuanto profesor comprometido con la tarea de orientar la enseñanza hacia el nivel de desarrollo potencial de los alumnos, dentro de la zona de desarrollo próximo (véase el Capítulo 3), siempre escojo textos que mis alumnos no leerían solos en condiciones normales. Para los alumnos de esta edad, la ficción histórica es un género prácticamente desconocido. *Fair's Fair,* era, por tanto, un comienzo ideal, así como un buen medio para introducirse en un autor más difícil.

Para ayudarles a ocuparse del texto con mayor intensidad, una vez más utilicé la técnica de "dibujar para ampliar". Esta sencilla estrategia de enseñanza fue desarrollada por Marjorie SIEGEL (véase HARSTE y cols., 1985) y requiere que los lectores utilicen el dibujo para "ampliar" el significado que deducen de la lectura de un texto. Tiene en cuenta que la utilización de otras formas de conocimiento

favorece la comprensión lectora (HARSTE, 1985) y estimula a los niños a que formulen hipótesis para explicar los incidentes anómalos en los relatos.

Presenté en clase el texto, comentando con los niños el título, enseñándoles la portada y hablándoles algo del autor. Les dije que, con frecuencia, GARFIELD escribía lo que se conoce como ficción histórica, que consiste en "escribir relatos que no son reales, pero que están situados en tiempos y lugares que sí lo *son".* Les expliqué que, en vez de escribir su relato como si se desarrollase en la época moderna, GARFIELD sitúa su historia en los años 1800 en Inglaterra". Les comenté que los escritores de ficción histórica invierten mucho tiempo asegurándose de que los detalles de la vida en los distintos tiempos y lugares sean exactos.

El relato se refiere a un golfillo que vive en los suburbios de Londres en el siglo XIX. Empecé leyendo el libro a la clase sin comentarios, deteniéndome de repente después de varias páginas, en el momento en que Jackson (el protagonista) se enfrenta a un gran perro negro y descubre algo en su collar:

> "¡Me estás fastidiando!" chilla Jackson, y trata de empujar al monstruo. Pasa las manos alrededor del pedazo de tronco que es su cuello y grita: "¡Caray! ¡Llevas collar! Debes pertenecer a alguien. ¡Caramba, caramba! Llevas algo debajo del collar. ¿Qué es?" (GARFIELD, 1981, pág. 3).

Entonces les sugerí que utilizasen el dibujo para ampliar el significado, de manera que manifestaran lo que creían que había bajo el collar del perro. Antes ya había enseñado a los niños en qué consistía la técnica de "dibujar para ampliar", por lo que no hicieron falta muchas explicaciones. Sin embargo, les insistí (como siempre) en que no importaba la calidad del dibujo y que "me interesaban sus ideas y pensamientos cuando estábamos leyendo".

Transcurrido tiempo suficiente para hacer los dibujos, pedí a los alumnos que pusieran en común sus ideas y mostraran los dibujos, si querían (véase la Figura 5.1). A medida que hablaba cada uno, le pedía que explicara las razones que le llevaron a la elección efectuada y al dibujo correspondiente.

Las justificaciones dadas por los niños respecto al objeto dibujado fueron tan variadas como los propios dibujos. Tanto éstos

como aquéllas proporcionan un panorama de los textos que estos lectores iban creando a medida que se desarrollaba la narración. Por ejemplo, Carol dibujó un mapa. Dijo que era "de alguna persona rica que trataba de encontrar a un niño que se había perdido". Terry dibujó una placa y comentó: "Dice de quién es". Mark, por otra parte, dibujó un billete de dólar y dijo: "Había algo de dinero allí pegado que se supone era para alguien". Bill también previó que había dinero pero, en su caso, se trataba de un "billete de una libra", indicando una proximidad mayor al período en el que se desarrolla el relato.

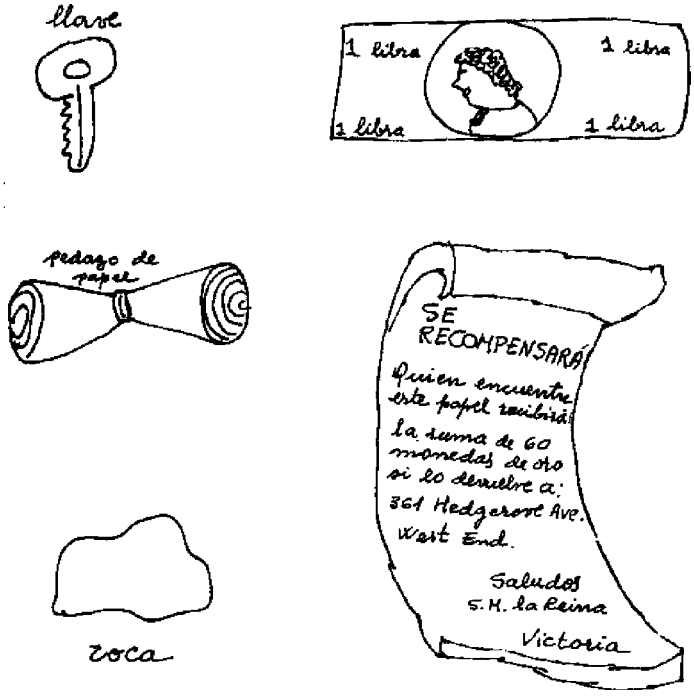


Figura 5.1. Dibujos ampliando las respuestas al cuento *Fair's Fair* (GARFIELD, 1981).

Cada una de estas respuestas muestra que los lectores formulan diferentes hipótesis a medida que leen y, por tanto, crean textos distintos. La puesta en común de estos textos personales ayuda a cada alumno a construir otros más elaborados cuando prosigue la lectura. Cuando todos los alumnos que quisieron acabaron de compartir lo que habían hecho, seguí leyendo hasta que se aclaró cuál era el objeto en cuestión. Dialogamos después sobre la exactitud de sus predicciones, pasando a continuación a tratar de prever lo que ocurriría después en la narración. En este punto acabó

la clase, por lo que les dije que el próximo día continuaríamos la lectura.

Esta clase se planeó y puso en práctica teniendo presente una serie de objetivos. *Primero,* permitir a los niños que aprendieran más sobre el texto compartiendo sus respuestas. La puesta en común de las distintas interpretaciones hace que cada niño amplíe el ámbito de hipótesis plausibles que pudieran generarse a medida que leen. *Segundo,* el escuchar a los demás referirse a diversos aspectos del texto para justificar sus dibujos permite que cada niño enriquezca su propio texto mental. *Tercero,* los participantes en clases de este tipo aprenden el lenguaje, por medio del lenguaje y sobre el lenguaje (HALLIDAY, 1975). *Por último,* la participación del lector en el texto aumenta cuando vuelve a éste para terminar la lectura (en este caso, para escuchar el desarrollo de la historia leída).

El resto del relato se leyó durante otras tres clases (para disponer de los detalles completos de este programa, véase CAIRNEY, 1990). En estas clases, se pidió a los alumnos que:

- Reflexionaran sobre las imágenes que GARFIELD crea con expresiones como: “Miraba airado y gruñía mientras los copos de nieve se derretían en su hocico”.
- Previesen lo que pudiera haber en la mansión que Jackson encuentra al fin y en la que entra utilizando la misteriosa llave.
- Dialogar en pequeños grupos sobre si es el perro quien guarda misteriosamente cada noche las sobras de comida en la desierta mansión en la que Jackson y otro golfillo fijan su residencia temporal.
- Reflexionar sobre el impacto que tiene el relato completo en sus sentimientos y emociones, y qué recuerdos despierta.
- Reunirse en grupos para considerar la calidad del final y las cualidades de los personajes principales, Jackson y Lillypolly.

Diferencias principales entre los enfoques

tradicionales de la comprensión y los que describimos en este libro

El lector podrá apreciar las diferencias existentes entre las formas de impartir lecciones presentadas en este libro y las que utilizan métodos tradicionales de enseñanza de la comprensión (es decir, el uso de actividades que requieren la lectura de un texto corto y la contestación a una serie de preguntas). Para mayor comodidad, resumimos las diferencias principales en la Tabla 5.1.

Como dijimos al comienzo de este libro, las prácticas tradicionales de clase no sirven de gran ayuda a los niños cuando tratan de crear significados a partir de los textos. En el mejor de los casos, gran parte de lo que hemos estado haciendo en nombre de la comprensión lectora no ha sido más que una simple comprobación del recuerdo. En el peor, ha llevado consigo la *comprobación* (en oposición a "enseñanza") de la capacidad para inferir y comentar críticamente un texto.

Las indicaciones que hemos presentado intentan demostrar que existe una alternativa a la enseñanza tradicional de la comprensión. El profesor creativo es capaz de preparar muchas actividades de este tipo. Sin embargo, cuando se seleccionan tareas complementarias para los niños, es importante optar por estrategias que:

Tabla 5.1. Diferencias principales entre los enfoques tradicionales de la comprensión y los utilizados en este libro

Estrategias utilizadas en este libro	*Método de pasaje, preguntas y comprobación*
Se promueven y estimulan diversas respuestas.	Típicamente requiere una única respuesta correcta.
Se estimula al niño para que descubra anomalías en lo que se lee y formule hipótesis.	En el mejor de los casos, indica una hipótesis para que el niño la compruebe, pero a menudo sólo requiere una búsqueda en el texto.
Se permite a los lectores (y se les estimula a hacerlo) que compartan sus respuestas y aprendan de los demás.	Con frecuencia se realiza como actividad individual, sin puesta en común.
Se anima a los lectores a que	Proporciona pocas oportunidades para la

reformulen sus hipótesis como parte del proceso de lectura.	reformulación de hipótesis. porque a menudo la tarea sigue inmediatamente después de la lectura.
Se estimula a los lectores a que se centren en grandes porciones de texto (y a menudo, en el texto completo.	Suele centrarse en pequeñas porciones de texto y, a veces, en una sola oración.

- Ayuden a los lectores a crear significados cuando se ocupan de textos.
- Exijan a los alumnos la construcción de una comprensión coherente del texto entero.
- Estimulen la utilización de otras formas de construir significados (como escribir, dibujar, representar en forma teatral, etc.).
- Permitan que los lectores aprendan de los demás, poniendo en común los significados creados a consecuencia de sus lecturas, y
- Estimulen a los lectores a utilizar un pensamiento abductivo, formulando hipótesis a medida que leen (CAIRNEY, 1988b).

Sobre todo, tenemos que ayudar a los niños a que dejen de centrarse sólo en las palabras, llamando su atención hacia los personajes, el argumento, la intriga, el humor. Queremos que empiecen a crear textos completos a medida que leen y no fragmentos de textos. Queremos que capten las anomalías, formulen hipótesis y las comprueben en relación con sus experiencias (CAIRNEY, 1988b). Nuestros alumnos tienen que "construir puentes entre lo nuevo y lo conocido" (PEARSON y JOHNSON, 1978, pág. 24). Queremos que nuestros pequeños lectores digan: "¡Ah! No lo he visto así". "No, no estoy de acuerdo con eso". "¿No te parece que otra forma de verlo sería...?"

Las respuestas de este tipo ponen de manifiesto que los lectores tratan de construir y adornar sus propios textos a medida que leen. Igual que GRAVES (1983) decía que los profesores deben dejar el control de la escritura en manos de los niños, los docentes deben estimularlos para que mantengan el control de su lectura. Tenemos que formar lectores que creen textos elaborados a medida que leen y no lectores que se dediquen a buscar la respuesta —o el

significado— que crean pida el profesor, o la ficha de trabajo. El Capítulo 6 presenta actividades como la de “dibujar para ampliar” que me parecen eficaces para lograr estos propósitos.

CAPITULO

Estrategias para desarrollar la comprensión de textos literarios

Antes de describir cada una de las estrategias, es importante insistir en que no hay una "combinación" de actividades dispuestas para ser utilizadas de manera indiscriminada. Cada una de ellas debe plantearse sólo si conviene para un grupo determinado de estudiantes y con un texto específico. Puede ocurrir, por ejemplo, que la estrategia de "dibujar para ampliar" (expuesta en el Capítulo 5) resulte útil para favorecer que algunos alumnos queden inmersos en el texto. No obstante, para otros estudiantes puede ser menos útil, prefiriendo hablar o escribir sobre el relato. Asimismo, algunos textos se prestan a determinadas estrategias y otros no. Por ejemplo, narraciones con un fuerte sentido del lugar, como *The Wind in the Willows (El viento en los sauces)* (GRAHAME, 1908), se prestan a la cartografía del relato (que exponemos con detalle más adelante), estrategia que es completamente inadecuada para otros sin gran relación con la localización de los hechos.

Cada una de las estrategias que exponemos a continuación ha de utilizarse de manera eficaz, pero también es importante que los profesores acepten los roles que se les asignaban en el Capítulo 1, así como los supuestos básicos relativos al lenguaje y al aprendizaje. Si se ponen en práctica las ideas que presentamos en cualquier otro contexto docente, los alumnos volverán a encontrarse con que se les ofrece poca ayuda para la comprensión lectora. En manos equivocadas, todas las estrategias expuestas permiten que el profesor imponga su significado al alumno. Esto debe evitarse a toda costa.

Narraciones en colaboración

INTRODUCCIÓN

Utilizo la expresión "narración en colaboración" para describir una actividad que requiere que los alumnos creen sus propios relatos en respuesta a una versión no textual de un libro ilustrado. Utilizo el complemento "en colaboración" porque la estrategia requiere la colaboración entre el autor original y el nuevo (el niño). La he empleado con éxito con alumnos de distintas capacidades. Por ejemplo, he visto a niños no lectores de 7 años hacer grandes progresos hacia su independencia mediante esta técnica, así como a alumnos aventajados de 12 años "ampliando sus posibilidades".

Su gran validez como estrategia se basa en que ofrece a los niños la oportunidad de crear significados en el nivel del texto. Haciéndolo así, se hacen más conscientes de la estructura del relato y del desarrollo de los personajes, sin quedarse sólo en el significado de la oración y de la palabra. Asimismo, tiene la ventaja de que puede utilizarse para presentar a los alumnos textos que superan sus niveles de desarrollo "actual" (véase el Capítulo 3), aprovechando la zona de desarrollo próximo de cada niño.

PROCEDIMIENTO

Para usar esta estrategia, necesitamos crear una versión no textual de un libro ilustrado. Aunque están a la venta algunas obras de este tipo, es fácil crearlas y, por las razones expuestas, son preferibles estas últimas. Suelo hacer esto de tres formas diferentes:

- Coger libros ilustrados viejos y tapar el texto con etiquetas adhesivas o con cinta adhesiva blanca (hace falta otro ejemplar con el texto completo).
- Colocar tiras de papel sobre el texto, manteniéndolas en su sitio con *clips.* Pueden utilizarse también hojas de notas con un extremo adhesivo.
- Colocar tiras de papel sobre el texto y fotocopiar las páginas seleccionadas.

Cuando la versión sin texto del libro está completa, el profesor comparte la narración original con el niño, grupo o clase. A niños

que no se desenvuelvan bien en lectura (por ejemplo, en jardines de infancia o con no lectores), el profesor les lee el relato, mientras que, si lo hacen con cierta calidad, puede dejar que lo hagan ellos. Leído el texto (no tiene por qué ser el mismo día), los alumnos están preparados para elaborar sus propias versiones. Puede pedírseles que reproduzcan un relato similar con sus propias palabras (sin mirar de nuevo el texto) o dejar que los niños elaboren una versión completamente distinta de la historia original.

El rol del profesor en este proceso de composición variará, dependiendo de la habilidad de los niños y del tamaño del grupo con el que actúe. Por ejemplo, si el docente trabaja con pequeños lectores, tendrá que escribirles el texto (aunque ellos pueden hacer sus propios dibujos) mientras ellos lo van componiendo. Los lectores más avanzados pueden trabajar de manera independiente o en grupos, reduciéndose de manera significativa el rol desempeñado por el profesor. Con independencia de cómo utilicen los docentes la actividad, la composición ha de correr a cargo de los niños.

La tarea acaba cuando el nuevo texto se comparte con los demás lectores. A algunos niños les gusta volver entonces al texto original para comprobar en qué difiere el nuevo texto de aquél. Cada alumno lee y relee el relato así elaborado a diversos públicos y, en silencio, cuantas veces quiera.

VARIACIONES DE ESTA ESTRATEGIA

Una variación útil consiste en usar las ilustraciones de un texto que los niños no hayan visto. Aunque esto cambia la naturaleza de la lección, los niños tienen que utilizar conocimientos lingüísticos similares para construir el texto. Esta variación permite total libertad de composición, sin las limitaciones derivadas del texto original almacenado en la memoria.

Baraja de textos

INTRODUCCIÓN

Se trata de una antigua estrategia utilizada con éxito por muchos profesores. Supone cortar un texto en trozos (empleando divisiones lógicas basadas en el significado) y presentar un segmento textual a cada niño o a cada pequeño grupo de 4 a 6 miembros. Como en la narración en colaboración, la estrategia requiere que el lector cree el significado en el nivel del texto. En concreto, establece la necesidad de utilizar las estructuras del relato, que puede o no haberse aprendido intuitivamente a través de la experiencia de la literatura.

PROCEDIMIENTO

Para establecer esta estrategia, suelo seleccionar un texto de 200 a 500 palabras. Aunque pueden utilizarse textos no literarios, prefiero hacerlo con narraciones. La preparación de los materiales es relativamente fácil. Vienen muy bien los libros ilustrados o de relatos cortos.

Tras mecanografiar el texto, se recorta en segmentos lógicos que se pegan en hojas de cartulina de tamaño uniforme, entregándose uno a cada niño (si están trabajando en grupos). Después se solicita al grupo que trate de reconstruir el texto. Al principio, puede que el profesor tenga que ayudarles haciendo preguntas del estilo de: "¿Quién cree que tiene la primera parte?" "¿Por qué sabes que ésta va después?" Sin embargo, la mayoría de los niños no tarda mucho en aprender a trabajar sin ayuda. Si esta técnica se utiliza con sujetos individuales (que, en mi opinión, no es tan útil), se entrega a cada niño el juego completo de cartulinas. Como los sujetos individuales carecen del apoyo de los conocimientos colectivos del grupo, quizá sea necesario utilizar textos más cortos y sencillos con menos segmentos.

VARIACIONES DE ESTA ESTRATEGIA

Como variación de esta actividad, a menudo entrego a cada grupo una o dos cartulinas en blanco (que sustituyen deliberadamente a las que llevarfan algún segmento de texto). El grupo debe ordenar también en su sitio las cartulinas en blanco y escribir los segmentos textuales que faltan.

Tramas narrativas

INTRODUCCIÓN

Las tramas narrativas constituyen una forma de recordatorio del texto (CAIRNEY, 1985b). La trama narrativa es un esquema o armazón del texto: una especie de andamio en el nivel del relato. Ese esquema contiene la información suficiente para comprobar el recuerdo de un relato que el niño haya construido y almacenado en su memoria. Sin embargo, esta técnica no está diseñada para comprobar el recuerdo de un texto; su objetivo consiste en ayudar a los alumnos a construir un conocimiento coherente del texto. Una de las dificultades con las que se encuentran estriba en que no son capaces de organizar la información generada por el texto. Sólo logran recordar segmentos aislados de un texto que han creado mientras leían. Esta técnica les ayuda a construir una representación coherente del texto.

PROCEDIMIENTO

La trama no debe ser demasiado detallada, de lo contrario la actividad sería excesivamente restrictiva. Los niños pueden realizarla de manera individual o en grupos pequeños. De nuevo, es preferible la colaboración en grupo.

La presentación del texto original puede hacerse de varias formas. Por ejemplo, si se ha seleccionado un libro ilustrado que supera el nivel actual de lectura de los niños, el profesor tendrá que leérselo. Por otra parte, puede utilizarse un texto escrito de acuerdo con sus capacidades de lectura, en cuyo caso pueden leerlo por su cuenta.

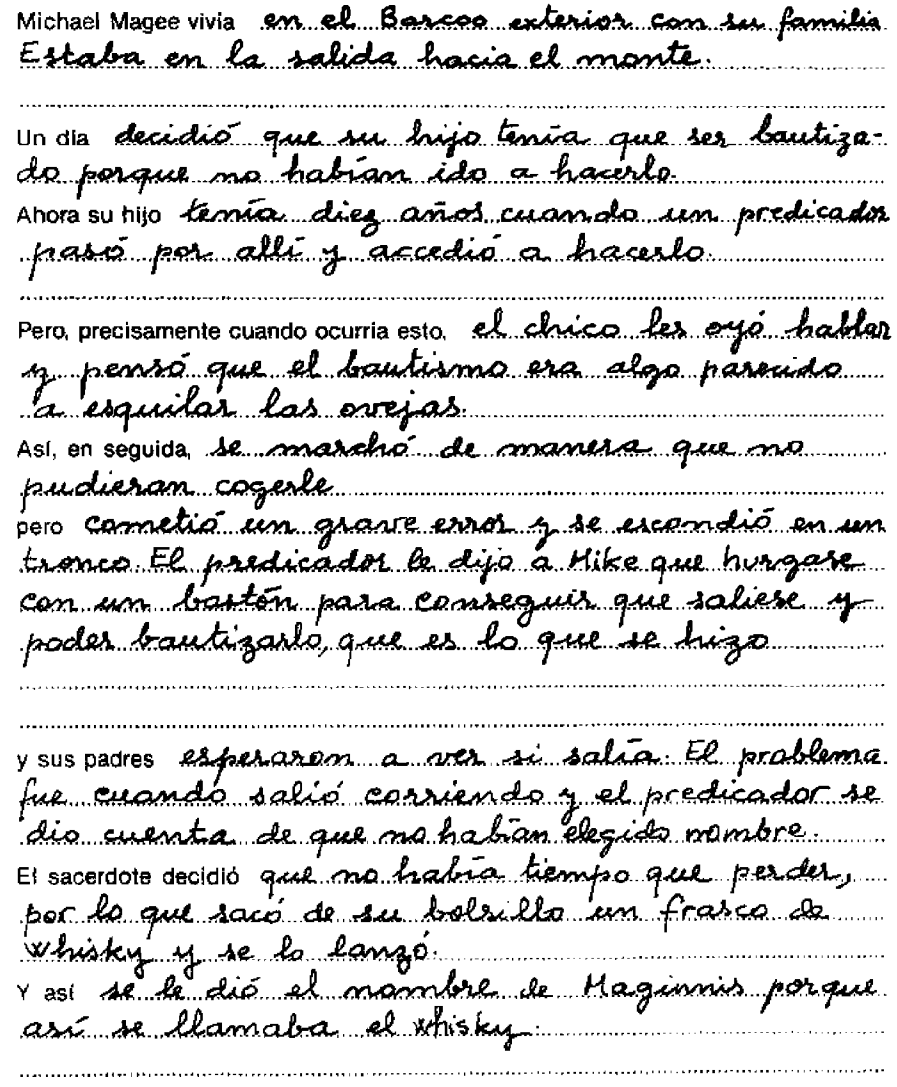
Tras haber leído la narración, cada niño trata de recordar el texto que ha construido y almacenado en la memoria. Si trabajan en grupos, cada miembro indica algo que pueda colocarse en cada apartado. Cuando la trama está completa (véase la Figura 6.1), se lee toda y se comenta el contenido.

De forma individual, se estimula a los niños para que consideren con qué exactitud les parece que la trama refleja el significado creado por ellos cuando leyeron el relato original. Una ampliación,

útil de esta técnica consiste en pedir a los niños que creen tramas narrativas para que otros las rellenen.

VARIACIONES DE ESTA ESTRATEGIA

Las tramas narrativas pueden adoptar diversas formas. Mientras la aludida antes es un simple resumen del argumento narrativo, también es posible diseñar la trama en relación con un episodio del relato, la descripción de un personaje o el panorama de un ambiente. En cada caso, las exigencias planteadas por la tarea serán diferentes, pero los principios sobre los que se basa serán los mismos.


Michael Magee vivia en el Barco exterior con su familia
Estaba en la salida hacia el monte.

Un dia decidió que su hijo tenía que ser bautizado porque no habían ido a hacerlo.
Ahora su hijo tenía diez años cuando un predicador pasó por allí y accedió a hacerlo

Pero, precisamente cuando ocurria esto, el chico les oyó hablar y pensó que el bautismo era algo parecido a esquilar las ovejas.
Así, en seguida, se marchó de manera que no pudieran cogerle
pero cometió un grave error y se escondió en un tronco. El predicador le dijo a Mike que hurgara con un bastón para conseguir que saliese y poder bautizarlo, que es lo que se hizo

y sus padres esperaron a ver si salía. El problema fue cuando salió corriendo y el predicador se dio cuenta de que no habían elegido nombre.
El sacerdote decidió que no había tiempo que perder, por lo que sacó de su bolsillo un frasco de whisky y se lo lanzó.
Y así se le dió el nombre de Maginnis porque así se llamaba el whisky.

Figura 6.1. Marco narrativo escrito para A *Bush Christening* (PATERSON, 1976).

Transformación de la narración

INTRODUCCIÓN

Esta actividad es una modificación de otra a la que me refería en otro lugar como *lap stories* ("narraciones imbricadas") (CAIRNEY, 1985b). Al utilizar una denominación nueva sólo amplío su ámbito. Las narraciones imbricadas requieren que dos alumnos reconstruyan y presente juntos un relato a un público. Ambos alumnos crean accesorios visuales concretos para apoyar la lectura del texto, que pueden adoptarla forma de figuras tridimensionales de plastilina, dibujos, etc. Cuando un relato se lee al público, un niño lee mientras otro exhibe el elemento de apoyo correspondiente.

Esta técnica trata de estimular a los alumnos para que utilicen formas alternativas de crear significados. Se basa en la convicción de que el uso de métodos no escritos para crear significado ayuda al lector a construir una representación personal más rica del texto. También ayuda a los lectores a aprender más sobre el lenguaje escrito, como parte del proceso.

PROCEDIMIENTO

El objetivo esencial de la transformación de narraciones consiste en estimular a los alumnos para que reconstruyan un texto que se expondrá ante un público más numeroso. El texto puede haberse leído a los estudiantes por el profesor o, de forma independiente, por ellos mismos. A continuación de la lectura del relato, se pide a los alumnos que construyan una narración oral con elementos de apoyo para su presentación pública. Por ejemplo, pueden utilizar siluetas con un retroproyector, una línea temporal, representación teatral, mimo, marionetas, etc. Al estimular a los niños a que experimenten con otros métodos de construir significados, se capacitan para compartir con otros niños el significado creado por ellos.

Es esencial demostrar cómo funciona la transformación narrativa. Suele hacerse esta demostración con la participación de la clase. Por ejemplo, los niños de 6 años pueden preparar las siluetas para el texto: "Había una señora anciana que se tragó una

mosca" (ADAMS, 1973). Uno o dos miembros de la clase pueden realizar el relato, mientras otros manipulan las siluetas.

Para hacer más fácil la participación del grupo, puede ponerse el retroproyector detrás de una tela blanca, de manera que se convierta en una pantalla perfecta para la proyección de las siluetas. Como alternativa, se puede pedir a los niños que hagan algunos dibujos y los recorten. Éstos podrán exponerse en una pantalla convencional (o sobre una pared blanca) por medio de un retroproyector.

VARIACIONES DE ESTA ESTRATEGIA

La parte que le toca al texto original en este tipo de clase puede variar mucho. Por ejemplo, si se utiliza la representación dramática en apoyo del relato, el texto puede modificarse para convertirlo en un guion. En este caso, los alumnos podrían trabajar en grupos para elaborar un guion escrito. Asimismo, es posible que elaboren un relato escrito del texto para ponerlo en común, con el texto original como patrón. Cada una de estas variaciones, así como otras que pudieran utilizarse, requieren, en diverso grado, una revisión del texto, mientras que las indicadas antes sólo exigen que los alumnos vuelvan a contar el relato de memoria.

Fichas de personajes

INTRODUCCIÓN

La ficha de personajes es una estrategia sencilla diseñada para centrar la atención de los alumnos en las personalidades de protagonistas específicos de un texto (CAIRNEY, 1983). Su uso estimula a los niños para que consideren no sólo los rasgos de personalidad, sino las relaciones entre los distintos personajes. Aunque muchos lectores (en especial los más ávidos) necesitan poca ayuda para centrarse en a los personajes de un texto, esta técnica anima a otros a reflexionar sobre ellos de una manera que hasta entonces no se había dado.

PROCEDIMIENTO

Las fichas pueden utilizarse con cualquier texto narrativo que los niños hayan escuchado o leído. Aunque su composición puede variar, el formato que presento me ha resultado especialmente útil. Para demostrar cómo se utiliza, conviene escoger un personaje que conozcan todos los niños, a poder ser uno sacado de alguna obra literaria que el profesor les haya leído. Así mismo, conviene enseñar a la clase que la ficha puede adoptar formas diversas. Por ejemplo, suelo demostrar la construcción de una ficha basada en los hechos y otra que supone una "ampliación de la verdad".

Importa poco que los niños decidan crear fichas basadas sólo en los rasgos y acontecimientos contenidos en el relato o prefieran presentar una interpretación propia del protagonista en cuestión (véase la Figura 6.2). En ambos casos, el lector tiene que conocer el personaje.

Cuando los niños han creado sus fichas, deben tener oportunidad de compartirlas con los demás miembros de la clase. Esto no sólo es muy divertido, sino que da ocasión de escuchar cómo han representado otros niños el mismo u otro personaje del mismo libro.

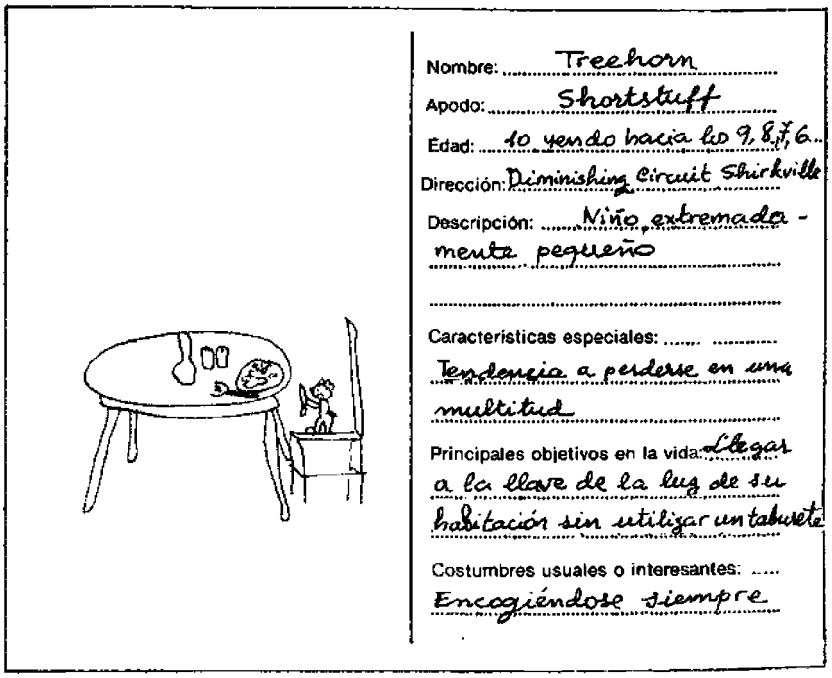

Nombre: Treehorn
Apodo: Shortstuff
Edad: 10 yendo hacia lo 9, 8, 7, 6..
Dirección: Diminishing Circuit Shirkville
Descripción: Niño extremadamente pequeño
Características especiales:
Tendencia a perderse en una multitud
Principales objetivos en la vida: Llegar a la llave de la luz de su habitación sin utilizar un taburete
Costumbres usuales o interesantes:
Encogiéndose siempre

Figura 6.2. Ficha para el personaje Treehorn de *The Shrinking of Treehorn* (HEIDE, 1975).

VARIACIONES DE ESTA ESTRATEGIA

Hay una serie de posibles variaciones de esta estrategia. El formato puede cambiarse añadiendo o eliminando determinadas categorías de información. Por ejemplo, pueden añadirse categorías como: "el programa preferido de televisión", "cómo emplea su tiempo libre", "visto por última vez", etc. Puede añadirse incluso una sección de huellas dactilares (utilizando un tampón). La ficha puede transformarse en un cartel de "individuo buscado", exhibiéndolo después por toda la clase. Este simple cambio de formato requiere que los alumnos sean conscientes de la necesidad de llamar la atención de la gente y de presentar la información con la mayor claridad posible.

Conversación escrita con un personaje

INTRODUCCIÓN

Esta estrategia se basa en la "conversación escrita", muy utilizada en los últimos años para animar a los pequeños escritores a que elaboren un diálogo escrito con un amigo. Sin embargo, en este caso, se pide a los alumnos que mantengan un diálogo con un personaje de un libro que hayan leído. El objetivo consiste en estimular a los estudiantes a que se centren en un personaje específico y traten de comprender su forma de pensar, hablar y escribir.

PROCEDIMIENTO

Yo empiezo mostrando la estrategia a la clase. Lo hago seleccionando un personaje que conozcan todos los alumnos e iniciando una conversación con él o ella con la ayuda de un retroproyector o de la pizarra de un modo parecido a éste: *

Carlie:	Sra. Mason, estoy enfermo y cansado de vivir aquí; ¿por qué continúa tratando deliberadamente de molestarme deshaciéndose en atenciones conmigo? Me cansan quienes se preocupan por tonterías.
Sra. Mason:	Carlie, yo sólo trato de mirar por usted, por Harvey y Thomas J. como creo que debo hacer. Me parece que

podría intentar hacer algo por cambiar.

Carlle: ¿Qué diablos quiere decir?

Sra. Mason: No diga tacos como ese niño. Lo que quiero decir es que deseo que todos ustedes tengan un poco de amor y atención.

Carlie: Bueno, no se preocupe por mí. No necesito ser otro de sus buenos proyectos de exploradora*. Le he dicho antes que no pretendo acabar como la decimoctava figura de su vitrina.

Sra. Mason: Adelante, Carlie. No tiene que acabar en ninguna vitrina, si usted no quiere.

[Conversación escrita entre Carlie y la Sra. Mason en Betsy BYARS: *The Pínballs (Bolas locas),* 1977].

Normalmente, comienzo con esa conversación con un enunciado seguido de una pregunta. Esta pregunta está pensada para suscitar una respuesta. Respondo entonces en nombre del personaje, quien, a su vez, pone en común algo y quizá haga una pregunta.

Iniciado el diálogo, animo a la clase a que se sume a la operación, indicando lo que podría escribirse después. Es posible que, en ese momento, algunos alumnos den un paso al frente y asuman el papel de uno de los personajes.

Después de la demostración, divido a la clase por parejas y solicito a los niños que seleccionen el papel que desean interpretar. ¿Serán un personaje o una persona interesada que se suma al diálogo? Algunas de las conversaciones más útiles se desarrollan entre dos personajes diferentes del mismo relato. Si se utiliza este enfoque, cada niño asume el papel de un personaje distinto.

Cuando se terminan las conversaciones, se anima a los alumnos para que las pongan en común en pequeños grupos.

VARIACIONES DE ESTA ESTRATEGIA

En esta estrategia pueden utilizarse diversas versiones. Una de las más divertidas consiste en pedir a los niños que asuman los roles de los personajes de dos libros diferentes, por ejemplo, *The BFG (El gran gigante bonachón)*, del libro del mismo nombre (DAHL, 1982), Y *Jack, del relato de Jack and the Beanstalk (Jack al acecho*

de la semilla) (LANG, 1969). Estos personajes conversan, entonces, entre ellos sobre cosas que puedan ser de común interés.

Historia inacabada

INTRODUCCIÓN

Esta técnica constituye una estrategia integrada de lectura y escritura. Se proporciona a los niños el principio de una historia que deben continuar escribiendo hasta que se les indique que pasen la historia a otro niño para que la continúe. Como en el caso de la conversación escrita, esta técnica requiere que el niño lea y escriba de forma interactiva: primero tendrá que leer, después escribir, volviendo a leer ya escribir, y así sucesivamente. Una ventaja sobre la conversación escrita consiste en que requiere que el lector-escritor construya el significado de textos amplios (tanto mediante la lectura como a través de la escritura). Cada vez que un nuevo texto pasa a manos de otro alumno, éste necesita leer el texto escrito hasta ese momento, prever lo que el autor trataba de crear y planear cómo ampliarlo. En cierto sentido, esta actividad obliga al lector a "leer como un escritor" de una manera que es difícil de conseguir mediante las lecciones escritas convencionales.

PROCEDIMIENTO

Inicio siempre esta actividad realizándola yo mismo con la ayuda de un retroproyector. Tras la exhibición del principio del relato escogido de alguna obra literaria), redacto la siguiente sección del texto. Después de escribir varias oraciones, me detengo, leo en voz alta y pido al grupo que indique qué vendría a continuación. Recojo alguna de las sugerencias y escribo la siguiente sección. Sigo de este modo hasta acabar el texto a satisfacción del grupo.

Cuando los niños inician esta actividad, el planteamiento puede variar mucho. Sin embargo, describiré uno que me ha ido especialmente bien. Antes de pedir a los alumnos del grupo que comiencen el relato, les explico que sólo dispondrán de un tiempo limitado para escribir algo y que, después, tendrán que pasar el

papel a otro campanero. Les indico que el texto pasará de uno en uno hasta que todos los miembros del grupo hayan escrito algo; el último finalizará la historia. Si esta actividad se desarrolla con toda la clase, el número de niños que participen directamente tendrán que limitarse. El ideal se cifra entre 4 y 8 niños.

El inicio del relato no debe ocupar más que 2 o 3 oraciones. En él debe aparecer un personaje, centrar más o menos el escenario y, quizá, presentar algún acontecimiento inicial. Cada niño del grupo recibe una copia del comienzo del texto y se le pide que empiece a escribir. A los 3 minutos, más o menos, cada texto pasa al siguiente. Con independencia del tiempo de que disponga el niño, debe advertírsele siempre de antemano que se le pedirá que deje de escribir. La única variación respecto a esta. cuestión puede consistir en conceder más tiempo a quien tiene que poner fin al relato. En realidad, suelo dejar que cada niño siga escribiendo hasta que esté satisfecho con el final.

Historia inacabada

Max se deslizó despacio a través de la estrecha abertura.

Su corazón latía como un tambor. No podía ayudar sino

maravillarse de cómo había quedado en esta situación.

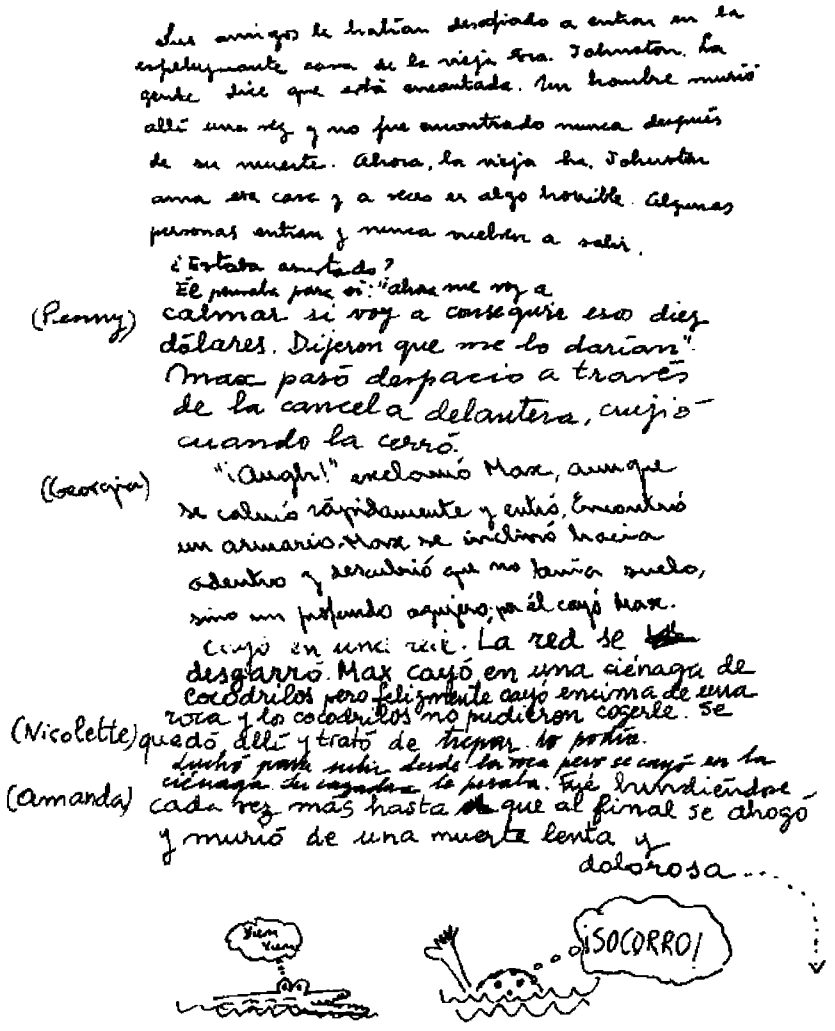


Figura 6.3. Historia inacabada terminada por un grupo de alumnos de 10 años.

Cuando se han terminado todos los textos (véase la Figura 6.3), vuelven a la persona que lo inició, comentándose entonces en grupo. Otra alternativa puede consistir en que el alumno que acaba el texto sea quien lo lea.

Entrevistas a los personajes

INTRODUCCIÓN

Esta actividad constituye una forma muy creativa de respuesta literaria. Requiere una comprensión y apreciación completa del texto y estimula al lector a "meterse en el personaje", así como hacer

elaboraciones del texto. Al colocar a los alumnos en situaciones en las que tienen que entrevistar a un personaje, se ven obligados a reflexionar sobre las cualidades que éste posee y su forma de pensar. La estrategia anima también a los estudiantes a "re-visitar" el texto para aclarar qué saben acerca del personaje en cuestión.

PROCEDIMIENTO

Como en muchas otras estrategias descritas, hago una demostración de la misma en primer lugar. Explico que el objetivo consiste en entrevistar a un personaje de un relato que los alumnos conozcan bien. Selecciono una narración que haya compartido con ellos, escojo un personaje (explicando las razones de mi elección) y procedo a establecer un diálogo entre un entrevistador independiente (es decir, alguien que no forma parte de la narración) y ese personaje.

Cuando he efectuado la demostración de cómo se desarrolla la entrevista, pido a los niños que presenten nombres de personajes de relatos que hayan leído y podrían ser entrevistados, utilizando la técnica de tormenta de ideas. Les explico entonces que su tarea consiste, no en volver a contar la narración, sino en tomar de ella un aspecto y utilizarlo para la entrevista, como si perteneciese a la vida real. A continuación, divido el grupo en parejas, incitando a cada una a que escoja un personaje, decida quién hará de entrevistador y quién de entrevistado, procediendo entonces a preparar la entrevista, anotando todas las preguntas y respuestas. El siguiente caso es una entrevista a un personaje preparada para Elizabeth, de *The Paper Bag Princess** (MUNSCH, 1980), por Clementine, de 12 años:

> Entrev.: Damos nuestra calurosa bienvenida a la Princesa de la Bolsa de Papel. Como recordarán, ella salvó heroicamente a su príncipe de la guarida del dragón. Dígame, ¿planeó desde el principio agotar al dragón para poder así salvar al príncipe?
>
> P.B.P.: Bueno, fue en realidad una de esas ideas "sobre la marcha".
>
> Entrev.: ¿No le daba miedo pensar que el dragón pudiera

abrasar su ligero vestido de bolsa de papel?

P.B.P.: Ahora que lo dice, no creo que lo pensara en absoluto. En realidad, tuve suerte de encontrarlo para ponérmelo cuando mi palacio ardió. El incendio de mis vestidos, etc., fue un suceso más desafortunado.

Entrev.: ¡Ah!, ya veo. ¿No estaba descorazonada cuando Ronald la rechazó porque usted era un asco?

P.B.P.: Al principio, me sentí un poco descorazonada, pero después me di cuenta de que Ronald era un hombre vanidoso, consentido, inmaduro y jovenzuelo, y no querría haber seguido con él.

Entrev.: ¿Cree que el dragón era más bien estúpido y tonto para caer en sus trucos?

P.B.P.: ¡Oh!, sí, seguro, creo que también quería alardear un poco. ¡Ostentoso pedante!

Entrev.: El relato dice que, después de todo, usted no se casó con Ronald. ¿Piensa en alguien?

P.B.P.: Lo encontré al volver de salvar a Ronald (gemido). Se hizo cargo de mi situación al momento, y me compró los vestidos que escogí. Nos casaremos en primavera.

Entrev.: Bueno, siento que tengamos que acabar esta entrevista, y estoy segura de que ustedes se unirán conmigo deseando lo mejor para la Princesa de la Bolsa de Papel.

A algunos profesores y niños puede gustarles grabar la entrevista. Sin embargo, creo que, por regla general, no es preciso.

Transcurrido el tiempo necesario, el grupo vuelve a reunirse y las parejas presentan sus entrevistas, adoptando uno de sus componentes el rol de entrevistador y el otro el del personaje.

VARIACIONES DE ESTA ESTRATEGIA

Una posible variación consiste en cambiar la identidad y el papel del entrevistador. Puede pedirse a los alumnos que actúen como reporteros de televisión, presentadores de tertulias televisadas o

radiofónicas, entrevistadores de informativos de radio, etc. Asimismo, se les puede pedir que desarrollen una mesa redonda en la que participen varios personajes y algunos "expertos" cuya presencia sirva para aclarar algún problema especial. Por ejemplo, en una mesa redonda podrían participar el BFG, Sophie, el jefe de policía y el secretario especial de la Reina para "cuestiones sociales". Esta mesa podría tratar el terrible problema de los gigantes que siguen comiéndose a niños inocentes [véase *The BFG (El gran gigante bonachón)*, DAHL, 1982].

Sociograma literario

INTRODUCCIÓN

Esta técnica fue desarrollada por JOHNSON y LOUIS (1985). Requiere que el lector construya un sociograma que muestre todos los personajes de un relato y las relaciones existentes entre ellos. La gran ventaja del sociograma consiste en que el lector, al construirlo, aprecia y comprende mejor el texto. Tiene que reflexionar sobre la personalidad de cada personaje, la compleja relación existente entre ellos y las sutilezas del significado que a menudo se pasan por alto en una única lectura superficial del texto.

PROCEDIMIENTO

El sociograma se construye inscribiendo el nombre de cada personaje en un círculo y representando las interacciones entre ellos mediante líneas. La naturaleza de la interacción se indica escribiendo unas palabras que la resuman brevemente. Cada relación de un personaje con otro se representa sobre la línea que los une, separando cada interacción con una coma (véase la Figura 6.4).

No es una técnica fácil y requiere una presentación muy cuidadosa. Es preciso que el profesor demuestre cómo se construye el sociograma a partir de una narración que ya se haya puesto en común en clase. Debe escogerse un texto con un número moderado de personajes. El primer intento debe ser lo bastante simple como

para terminarlo pronto, de manera que los alumnos puedan ver cómo funciona a nivel del relato. El proceso debe partir de una tormenta de ideas para obtener la lista completa de los personajes de la narración. Hecho esto, el profesor selecciona el personaje central e inicia el sociograma, añadiendo por turno los personajes menos importantes y representando las relaciones entre ellos mediante líneas y comentarios.

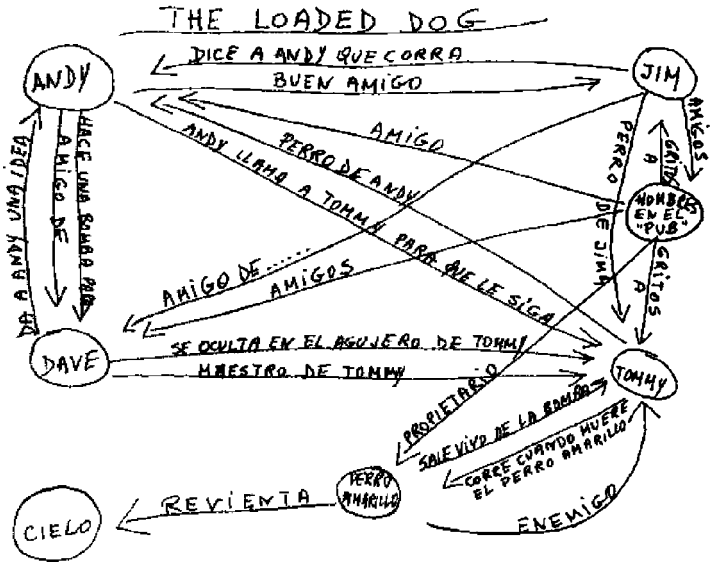


Figura 6.4. Sociograma literario del cuento *The Loaded Dog* (LAWSON, 1970), dibujado por Scott, de 11 años.

Es probable que hagan falta, por lo menos, dos sociogramas de demostración, aunque sea posible que los niños participen pronto, ya en el primer intento, pidiéndoles que indiquen personajes e interacciones. El profesor tendrá que borrar partes del sociograma a medida que lo construye, cambiando de sitio los personajes para adecuarlos a nuevas interacciones, etc. Debemos insistir a los niños en que pueden hacer varios borradores de un mismo sociograma. Sin embargo, hay que señalar que no es necesario que el sociograma quede perfecto, si puede utilizarse para estudiar el texto.

Aunque los niños pueden construir los sociogramas de forma individual, yo prefiero que se hagan como actividad de grupo. La gran ventaja que esto ofrece es que se obtiene una mayor cantidad de conocimientos que pueden compartirse, así como más puntos de

vista personales sobre los personajes. Por último, debemos recordar que no importa el producto de esta estrategia, sino el proceso y los puntos de vista suscitados.

VARIACIONES DE ESTA ESTRATEGIA

Este método permite muchas variaciones sencillas. Por ejemplo, podrían hacerse diversos sociogramas sobre el mismo libro desde diferentes puntos claves del argumento. De este modo, es posible comparar las relaciones que cambiar a medida que se desarrolla la narración. Otras variaciones pueden fundarse en el procedimiento, por ejemplo, podemos pedir a los alumnos que hagan los sociogramas en pequeños grupos y comparen sus productos finales o, de manera alternativa, que cada alumno construya su propio sociograma de un libro que esté leyendo.

Un comentario final

Las estrategias mencionadas demuestran que existe alternativa a la enseñanza tradicional de la comprensión. Aunque todas estas actividades son diferentes entre sí, tienen en común varias características:

1. Ayudan a los lectores a crear significados respecto a los textos que manejan.
2. Exigen a los lectores que construyan un conocimiento coherente de los textos completos.
3. Estimulan la utilización de otras formas de construir significados (como escritura, dibujo, representación dramática, etc.) para crear una comprensión más completa del texto leído.
4. La participación del profesor, como facilitador, es vital para demostrar y servir de ejemplo de la aplicación de las estrategias que los lectores eficaces utilizan para dar sentido a los textos.

Las ideas presentadas no son exhaustivas. En realidad, sirven de ejemplos de los tipos de estrategias que pueden planearse en

relación con los textos literarios. La forma en que los profesores utilicen las ideas antes apuntadas y las actividades alternativas que ellos mismos desarrollan variarán dependiendo del texto leído, de los estudiantes y del contexto en el que tenga lugar la clase. Es importante que sea así. Las ideas expuestas nunca deben convertirse en actividades que sean fines en sí mismas. El centro de atención debe ser siempre el libro y no las estrategias que el profesor utilice para ayudar a los alumnos a dominar el texto. Me extenderé sobre esta cuestión en el Capítulo 10, que trata de demostrar cómo las ideas aportadas pueden utilizarse de forma integrada en vez de constituir actividades independientes.

*En el original: *girl scout.* (*N. del T.*)

*Literalmente: “La princesa de la bolsa de papel”. (*N. del T.*)

CAPÍTULO 6

Estrategias para desarrollar la comprensión de textos de contenido concreto

El Capítulo 6 se ocupa de las estrategias que ayudan a la comprensión de textos literarios. Este capítulo se refiere a textos de contenido concreto. Como dijimos en el Capítulo 2, el objetivo de la lectura y el género de los textos (conceptos interrelacionados) producen un efecto profundo en nuestra forma de leer. Si un libro redactado como un informe sobre la vida en África se lee con el fin de descubrir hechos relativos al estilo de vida de los bosquimanos del Kalahari, será más probable que se lea "eferentemente" (para emplear el término de ROSENBLATT), porque el lector trata de averiguar lo que el autor ha querido transmitir sobre esas gentes. Aunque es posible leer un texto de este tipo "estéticamente", ello anularía el objetivo de obtener información sobre los bosquimanos del Kalahari.

Uno de los problemas que he encontrado como profesor consiste en que muchos estudiantes tienen dificultades cuando leen para obtener información, formular un argumento, averiguar el punto de vista de un autor, determinar prejuicios, resumir el contenido, etc. Este capítulo presenta diversas estrategias que he comprobado pueden ser útiles para ayudar a los estudiantes a que lean con éstos y otros objetivos.

Perfiles semánticos

INTRODUCCIÓN

Esta estrategia requiere que los lectores creen un perfil semántico que resuma un texto de contenido concreto. Del mismo modo que a menudo los lectores encuentran dificultades para construir un conocimiento coherente de un texto narrativo, con frecuencia les ocurre lo mismo con los textos de contenido concreto. Esta técnica ayuda a demostrar a los niños que los textos de contenido concreto son muy diferentes de los narrativos. Es más, constituye un medio para ayudarles a poseer un conocimiento coherente del texto, y no un conjunto inconexo de hechos. Cualquier profesor que solicite a sus alumnos que resuman un texto, sabrá lo difícil que les resulta trabajar con textos de contenido concreto. Esta estrategia se presta especialmente a la realización de resúmenes.

PROCEDIMIENTO

Para utilizar esta estrategia, el profesor debe seleccionar, en primer lugar, un texto de un libro de ciencias sociales o naturales, una enciclopedia o, incluso, un texto de una ficha del laboratorio de lectura (utilizando los textos y dejando de lado las preguntas). En las clases dedicadas a la demostración de la técnica, el profesor escoge el texto. Sin embargo, cuando los alumnos hayan desarrollado el proceso varias veces, deben aplicarlo a textos seleccionados por ellos mismos.

Yo empiezo diciendo a los miembros del grupo que van a leer un extracto para ver lo que pueden aprender sobre el tema y les insisto en que, una vez leído, tendrán que organizar y anotar la información nueva para que puedan recordarla más tarde y ponerla en común con los demás. Después de estos comentarios preliminares, les leo el texto. Una vez leído, les pido que piensen cuál es la idea principal del extracto y la escriban. A continuación, dialogamos sobre las alternativas y las escribo en la pizarra o en la transparencia del retroproyector. Normalmente, los alumnos indican diversas ideas principales, que van desde enunciados que nada tienen que ver con el tema hasta detalles específicos menores. Por ejemplo, un grupo con el que trabajé indicó las siguientes ideas principales en relación

con un texto titulado *Raising the Titanic** *(Education Department of Victoria, 1980):*

El Titanic	Naufragio del Titanic
El hundimiento del Titanic	Puesta a flote del Titanic
Por qué se hundió el Titanic	Peligros de los icebergs
El barco llevaba una fortuna en joyas	El barco chocó con un iceberg

Cuando termino de escribir las indicaciones de los alumnos en la pizarra o en la transparencia del retroproyector, selecciono uno de los temas (tratando de llegar a algún tipo de acuerdo). A continuación, solicito al grupo que expongan ideas del texto que les aporten algo en relación con el tema. Una vez más, algunas se ponen en común en una breve sesión de tormenta de ideas y las escribo en el retroproyector o en la pizarra.

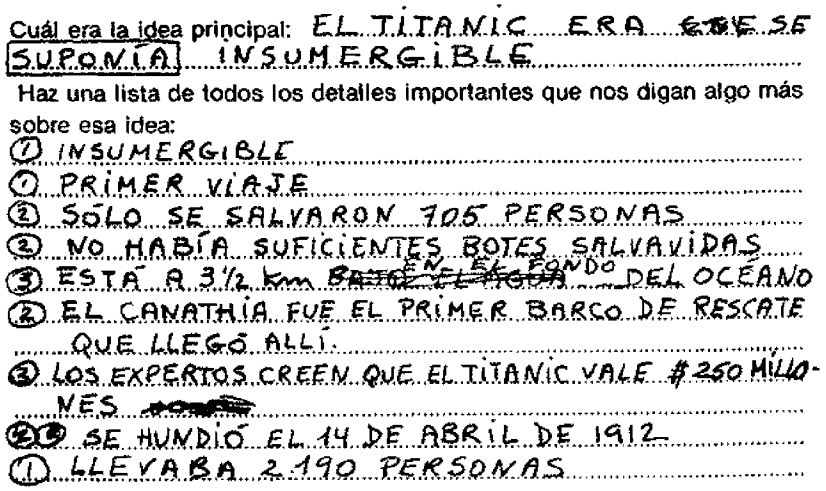
El siguiente paso consiste en demostrar al grupo que las ideas recogidas deben organizarse de alguna manera. La información indicada por el grupo (ya anotada) se utiliza entonces para poner de manifiesto este proceso. Después, explico que esto puede hacerse de diversas formas. Por ejemplo, utilizando números para marcar cada punto como perteneciente a una categoría específica, utilizando un código de colores o cualquier otro código gráfico (por ejemplo, cruces, asteriscos, etc.) —en realidad, cualquier forma de organizar los elementos de información—. La Figura 7.1 es el resultado de una sesión de puesta en común en grupo basada en el texto *Raising the Titanic.*

La primera clase de este tipo puede finalizar aquí. La siguiente podrá consistir en una repetición del proceso con otro texto (es posible repetirlo varias veces) o pasar a la etapa siguiente.

El aspecto más importante de este tipo de clase consiste en organizar la información y, por eso, suelo hacer la demostración con diferentes formatos, incluyendo listas, esquemas, redes semánticas, etc. En esta etapa, trato de construir uno en el retroproyector o en la pizarra, comprobando si la clase cuenta con más información de la que yo aporto. Es importante que el profesor insista en que se trata de su representación de la información y que los niños pueden organizarla de diversas formas. El ejemplo que aparece en la

Figura 7.2 muestra cómo un niño trató de organizar su recuerdo del texto *Raising the Titanic* utilizando una red semántica.

El paso final de esta clase consiste en ensenar a los alumnos cómo puede transformarse su perfil en un resumen. Para hacerlo, presento y leo una serie de ejemplos, demostrando a continuación cómo debe escribirse un resumen. Como ya he indicado, el primer intento (o los dos primeros) de poner en práctica esta estrategia puede consistir en un diálogo de grupo y en que los niños realicen, individualmente, algunas anotaciones sobre los principales temas y algunos puntos de apoyo. Sin embargo, a medida que aumenta la confianza del grupo, debe estimularse a los alumnos para que sigan adelante con el proceso, culminando en sus propias representaciones de la información recogida a partir de la lectura del texto.


Cuál era la idea principal: EL TITANIC ERA ~~QUE SE~~ SUPONÍA INSUMERGIBLE

Haz una lista de todos los detalles importantes que nos digan algo más sobre esa idea:

① INSUMERGIBLE
① PRIMER VIAJE
② SÓLO SE SALVARON 705 PERSONAS
② NO HABÍA SUFICIENTES BOTES SALVAVIDAS
③ ESTÁ A 3½ km ~~BAJO EL AGUA~~ EN EL FONDO DEL OCÉANO
② EL CANATHIA FUE EL PRIMER BARCO DE RESCATE QUE LLEGÓ ALLÍ.
③ LOS EXPERTOS CREEN QUE EL TITANIC VALE #250 MILLONES
②③ SE HUNDIÓ EL 14 DE ABRIL DE 1912
① LLEVABA 2.190 PERSONAS

Figura 7.1. Resultado de una sesión de tormenta de ideas en grupo para organizar los detalles significativos de *Raising the Titanic* (*Education Department of Victoria*, 1980).

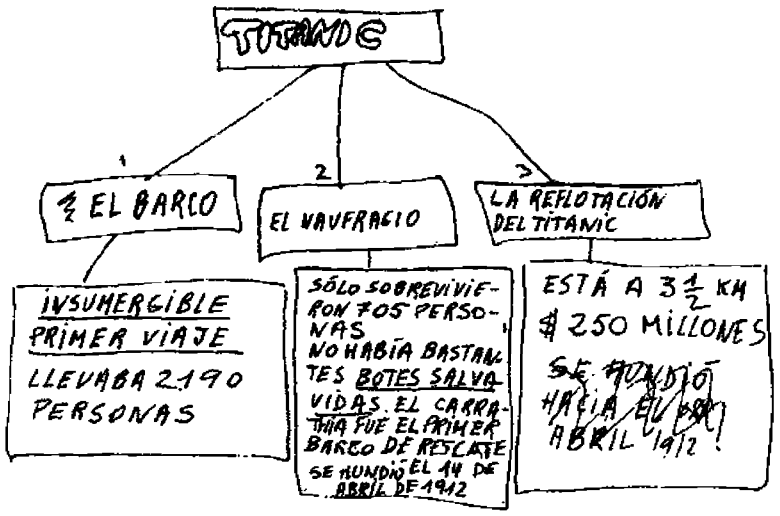


Figura 7.2. Red semántica de un niño relativa a *Raising the Titanic* (*Education Department of Victoria*, 1980).

VARIACIONES DE ESTA ESTRATEGIA

En el procedimiento descrito, he señalado muchas variaciones, por ejemplo, el profesor puede modificar la cantidad de procesos nuevos presentados en una sola clase, o el modo de hacer las pertinentes demostraciones. Asimismo, el tipo de texto tendrá gran influencia en la tarea. Aunque yo prefiero empezar con informes sencillos, pueden utilizarse otras formas de texto. En este campo, no habrá dos clases que tengan las mismas necesidades y, por tanto, son inevitables las variaciones en relación con el esquema antes presentado.

Sesiones de conversación con el autor

INTRODUCCIÓN

Esta estrategia está diseñada para ayudar a los alumnos a enfrentarse a textos de contenido concreto. Con demasiada frecuencia, leen textos de contenido concreto de un modo superficial, sin llegar a comprender por completo el significado pretendido por el autor. En consecuencia, los textos que construyen mientras leen consisten a menudo en una serie de detalles aislados.

Frecuentemente, los lectores no dejan que el texto se oponga a su modo de pensar sobre el tema. La lectura crítica de un texto requiere que el lector emprenda un diálogo con el texto o con el autor. La conversación con el autor está diseñada para hacer que los lectores superen la lectura literal de textos de contenido concreto, estimulándolos de modo especial a que distingan entre hechos y opiniones, y busquen los prejuicios del autor, así como su punto de vista. La estrategia logra estos objetivos animando a los lectores a que interactúen con el autor mientras leen, anotando al margen sus comentarios personales y preguntas.

PROCEDIMIENTO

Para utilizar esta estrategia, ha de prepararse un conjunto de textos apropiados. Su extensión debe estar entre las 200 y las 1.000 palabras, y pueden seleccionarse a partir de revistas, periódicos, antiguos laboratorios de lectura, etc. Escogidos los textos, los fotocopio, dejando un amplio margen en cada página. También pueden mecanografiarse.

Antes de pedir a mis alumnos que emprendan esta actividad, les hago una demostración en el retroproyector de cómo se realiza (empleando un texto que no volverá a utilizarse). Les explico que el objetivo de la tarea consiste en leer el texto, hacer comentarios y plantear preguntas como si hablasen con el autor. Sin embargo, como el autor no está presente, les explico que estos comentarios y preguntas deben escribirse en el margen. Indico siempre que esto me ayuda a apreciar de forma más completa el texto, llegando a comprender mejor lo que trata de enseñarme.

Efectuada la demostración de la técnica, pido a mis alumnos que escojan un texto de entre varias alternativas; texto que tendrán que leer, anotando al mismo tiempo los comentarios y preguntas que crean necesarios (véase la Figura 7.3). Al principio, los estudiantes encuentran difícil esta tarea, pero, si persisten, los beneficios compensan con creces el esfuerzo realizado.

VARIACIONES DE ESTA ESTRATEGIA

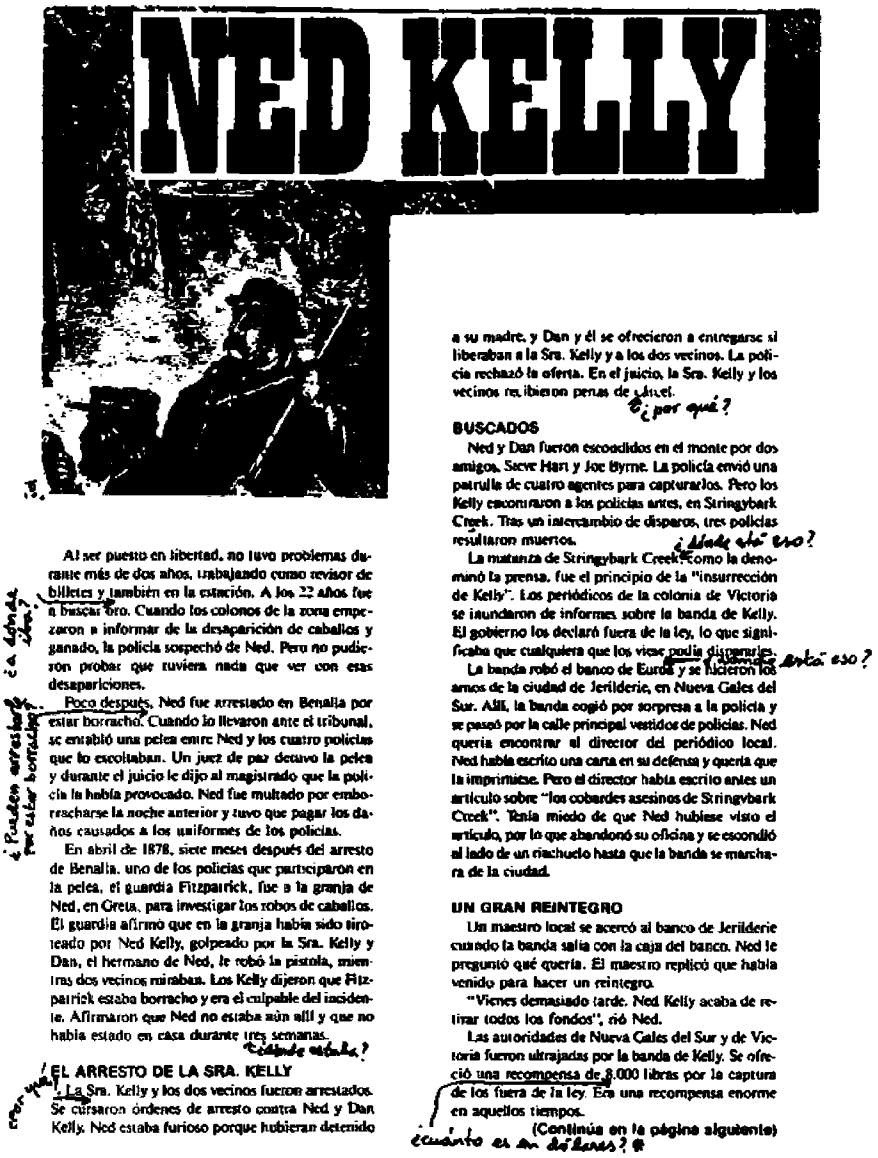
La técnica de este procedimiento puede modificarse con facilidad. Una variación supone alterar la forma de escribir los

comentarios y preguntas. Por ejemplo, podemos no fotocopiar el texto, prefiriendo que los niños escriban sus comentarios y preguntas en una hoja aparte. Esto tiende a fragmentar algo la lectura, pero permite utilizar mayor variedad de textos (y con menos preparación). Otra modalidad se refiere a la forma de su aplicación. Por ejemplo, el texto puede leerse por una pareja de niños, haciéndolo en voz alta por turnos. A medida que van leyendo, pueden detenerse para hacer comentarios, anotándolos ambos al margen.

Estimar, leer, responder, preguntar (ELRP)

INTRODUCCIÓN

La ELRP se basa en una estrategia diseñada por Dorothy WATSON (1985). Requiere lectores que se enfrenten activamente a los textos para relacionar la información nueva con los conocimientos previos. Se trata de un procedimiento que exige a los lectores que se sumerjan en un proceso reiterativo de lectura, escritura y conversación.



NED KELLY

Al ser puesto en libertad, no tuvo problemas durante más de dos años, trabajando como revisor de billetes y también en la estación. A los 22 años fue a buscar oro. Cuando los colonos de la zona empezaron a informar de la desaparición de caballos y ganado, la policía sospechó de Ned. Pero no pudieron probar que tuviera nada que ver con esas desapariciones.

Poco después, Ned fue arrestado en Benalla por estar borracho. Cuando lo llevaron ante el tribunal, se entabló una pelea entre Ned y los cuatro policías que lo escoltaban. Un juez de paz detuvo la pelea y durante el juicio le dijo al magistrado que la policía la había provocado. Ned fue multado por emborracharse la noche anterior y tuvo que pagar los daños causados a los uniformes de los policías.

En abril de 1878, siete meses después del arresto de Benalla, uno de los policías que participaron en la pelea, el guardia Fitzpatrick, fue a la granja de Ned, en Greta, para investigar los robos de caballos. El guardia afirmó que en la granja había sido tiroteado por Ned Kelly, golpeado por la Sra. Kelly y Dan, el hermano de Ned, le robó la pistola, mientras dos vecinos miraban. Los Kelly dijeron que Fitzpatrick estaba borracho y era el culpable del incidente. Afirmaron que Ned no estaba aún allí y que no había estado en casa durante tres semanas.

EL ARRESTO DE LA SRA. KELLY

La Sra. Kelly y los dos vecinos fueron arrestados. Se cursaron órdenes de arresto contra Ned y Dan Kelly. Ned estaba furioso porque hubieran detenido a su madre, y Dan y él se ofrecieron a entregarse si liberaban a la Sra. Kelly y a los dos vecinos. La policía rechazó la oferta. En el juicio, la Sra. Kelly y los vecinos recibieron penas de cárcel.

BUSCADOS

Ned y Dan fueron escoltados en el monte por dos amigos, Steve Hart y Joe Byrne. La policía envió una patrulla de cuatro agentes para capturarlos. Pero los Kelly encontraron a los policías antes, en Stringybark Creek. Tras un intercambio de disparos, tres policías resultaron muertos.

La matanza de Stringybark Creek, como la denominó la prensa, fue el principio de la "insurrección de Kelly". Los periódicos de la colonia de Victoria se inundaron de informes sobre la banda de Kelly. El gobierno los declaró fuera de la ley, lo que significaba que cualquiera que los viese podía disparar.

La banda robó el banco de Euroa y se hicieron los amos de la ciudad de Jerilderie, en Nueva Gales del Sur. Allí, la banda cogió por sorpresa a la policía y se paseó por la calle principal vestidos de policías. Ned quería encontrar al director del periódico local. Ned había escrito una carta en su defensa y quería que la imprimiese. Pero el director había escrito antes un artículo sobre "los cobardes asesinos de Stringybark Creek". Tenía miedo de que Ned hubiese visto el artículo, por lo que abandonó su oficina y se escondió al lado de un riachuelo hasta que la banda se marchara de la ciudad.

UN GRAN REINTEGRO

Un maestro local se acercó al banco de Jerilderie cuando la banda salía con la caja del banco. Ned le preguntó qué quería. El maestro replicó que había venido para hacer un reintegro.

"Viene demasiado tarde. Ned Kelly acaba de retirar todos los fondos", rió Ned.

Las autoridades de Nueva Gales del Sur y de Victoria fueron ultrajadas por la banda de Kelly. Se ofreció una recompensa de 8.000 libras por la captura de los fuera de la ley. Era una recompensa enorme en aquellos tiempos.

(Continúa en la página siguiente)

Figura 7.3. Ejemplo de la primera tentativa de un niño en una sesión de "conversación con el autor", sobre *Ned Kelly* (CARROLL, 1980). *

PROCEDIMIENTO

Para empezar la clase, explico para qué sirve la ELRP y les presento el proceso mediante una demostración en un retroproyector, empleando un texto corto, de una sola página, dividido en varios apartados. Normalmente, tiene, al menos, una parte de material de ilustración.

Comienzo entonces a desarrollar cada una de las etapas — explico que ya he examinado el texto con anterioridad (punto de partida de esta estrategia) atendiendo a los subtítulos, ilustraciones

y diagramas, y leyendo las cinco primeras oraciones de varios apartados—. Indico que vamos a *estimar* sobre qué versa el texto. Les muestro la primera página y les informo sobre lo que creo que trata. Estos breves comentarios se escriben en forma de nota en la parte superior de la primera página.

A continuación, explico que es importante leer el texto completo. Lo hago en voz alta a todo el grupo, señalando que, normalmente, se lee en silencio cuando se trabaja solo. Antes de empezar, hago hincapié en que, cuando se lee un texto, es importante pensar en las ideas que recuerda, en situaciones previas que hayan sido leídas o vistas (por ejemplo, documentales de televisión), imágenes que vengan a la mente, ideas difíciles de entender o con las que estén de acuerdo, etc.

Después de efectuada la lectura, les explico que conviene responder de algún modo. Es una buena ocasión para compartir los pensamientos que el lector haya tenido durante la misma. Manifiesto algunos de mis propios pensamientos y explico que, si no hay nadie con quien comentar esas ideas, conviene escribirlas. De este modo, podremos ponerlas en común más tarde o releerlas para reflexionar sobre nuestra lectura.

Por último, sugiero que este tipo de respuesta vaya seguido del planteamiento de preguntas a uno mismo. El lector se hace varias preguntas sobre el contenido del texto. Por ejemplo: ¿De qué trata? ¿Cuál era su "gran idea"? ¿Qué es lo que me desconcierta aún? ¿Qué me cuesta aceptar?

VARIACIONES DE ESTA ESTRATEGIA

Esta estrategia puede presentar muchas variaciones. Por ejemplo, puede utilizarse con textos narrativos, que requieren efectuar algunas modificaciones en los procedimientos. Sin embargo, las variaciones en los textos de contenido concreto pueden consistir en que los alumnos trabajen por parejas; lo hagan en grupo, ocupándose de forma individual del mismo texto y, después de la "estimación", "respondiendo" como grupo y poniendo en común las preguntas.

Volver a contar

INTRODUCCIÓN

La estrategia para "volver a contar" ha sido diseñada fundamentalmente para estimular a los estudiantes a que recuerden un texto ya leído por ellos. Su utilidad, en cuanto estrategia de comprensión, está bien documentada (véase, por ejemplo, BROWN y CAMBOURNE, 1987), porque volver a contar un texto obliga al lector a "re-visar" el construido en la memoria, lo que, a su vez, le ayuda a efectuar una representación más coherente de lo leído.

PROCEDIMIENTO

Como con todas las demás estrategias presentadas en este capítulo, es importante efectuar una demostración ante la clase. Empleando un retroproyector, muestro a los niños un texto corto de contenido concreto de unas 500 palabras. Es importante dejar claro desde el principio el objetivo de la lectura (es decir, reunir hechos relativos a un tema específico, comprobar las propias Ideas, etc.). Hecho esto, explico a los alumnos que, antes de leer el texto, trato de prever de qué trata, utilizando el título, subtítulos y cualquier material de ilustración. Pongo en común mis previsiones y leo el texto en voz alta a la clase, explicando que, en el transcurso de la lectura juzgo la exactitud de mis previsiones.

Tras leer el texto, lo vuelvo a contar ante la clase. Esto puede hacerse de forma oral o escrita. Debe explicarse que la forma escrita variará dependiendo del propósito del lector. Por ejemplo, si estoy buscando hechos en relación con un tema concreto, bastará con volver a exponerlo pero en forma de lista. Sin embargo, si pretendo resumir una descripción de una catástrofe natural, sería más apropiada la forma en prosa. Es importante hacer hincapié en que, durante este proceso, no se debe volver al texto original: debemos volver a contarlo de memoria.

Cuando se ha narrado de nuevo completamente, puede pedirse a los alumnos que comenten la exactitud de la misma. ¿Cómo compararlo con el texto original? Poniendo el texto en el

retroproyector, la clase podrá hacer comentarios con mayor conocimiento de causa.

A continuación de la demostración del proceso, empiezo a comprometer más a mis alumnos en el mismo. Al principio, nos ocupamos del propio texto, leyendo todos en silencio al mismo tiempo y contándolo en forma oral a un compañero. Más tarde, pido a los niños que empiecen a hacer una narración escrita, que será compartida con otra persona. Esta puesta en común permite a los alumnos comparar sus textos con los de otros para encontrar diferencias, inexactitudes, etc.

VARIACIONES DE ESTA ESTRATEGIA

Esta estrategia básica admite muchas variaciones (BROWN y CAMBOURNE, 1987, hacen una exposición más detallada que resultará útil para la mayoría de los profesores), una de las cuales está relacionada con cambios de forma del texto. Por ejemplo, puede utilizarse un amplio conjunto de textos de contenido concreto (reportajes de periódicos, editoriales, textos de instrucciones, etc.), así como textos narrativos. Asimismo, es útil cambiar los procedimientos, por ejemplo, la estrategia puede desarrollarse con pequeños grupos o con parejas. La lectura puede hacerse en voz alta o en silencio, en grupo o solos. En definitiva, esta estrategia tiene incontables variaciones.

Procedimientos de eliminación de elementos*

INTRODUCCIÓN

El procedimiento de eliminación de elementos fue utilizado inicialmente por los periodistas para comprobar la legibilidad de los diarios. Los teóricos de la educación empezaron a usarlos para evaluar la legibilidad de los materiales escolares de lectura. Más tarde, los profesores comenzaron a utilizarlo con fines docentes (HOPKINS, 1978), por ejemplo, para estimular a los lectores a que hicieran previsiones mientras leían, reparando en la información semántica y sintáctica (CAIRNEY, 1983), y para ayudar a la

comprensión de las relaciones de cohesión establecidas por elementos textuales como los pronombres (CHAPMAN, 1979, 1983).

Aunque algunos autores se muestran críticos en contra del procedimiento de eliminación de elementos, parece que puede ser útil cuando se realiza con textos de contenido concreto. Lo incluimos aquí porque nos parece una forma válida de favorecer la atención al texto de contenido concreto, de estimular a los estudiantes para que lean buscando significados más profundos.

PROCEDIMIENTO

Tras seleccionar un pasaje adecuado a efectos de demostración, se eliminan una de cada 10 palabras. La forma más sencilla de hacerlo consiste en borrarlas con líquido corrector. El único problema que plantea este procedimiento está en que deja un espacio del tamaño de la palabra eliminada, que opera como clave visual; reduciendo, por tanto, la dependencia del lector de las claves basadas en el significado. Una forma de evitarlo consiste en mecanografiar el texto, dejando espacios de igual longitud.

Una vez leído en voz alta el pasaje escogido, manifiesto mis previsiones sobre las palabras que faltan, razonando las sustituciones efectuadas. Después, hago intervenir a los alumnos en el proceso, antes de permitirles que elaboren solos un pasaje completo.

VARIACIONES DE ESTA ESTRATEGIA

Son muchas las variaciones posibles, basándose en la forma del texto, número de eliminaciones, forma de las mismas y manera de leer el pasaje y rellenar los espacios vacíos. Por ejemplo, pueden borrarse 1 de cada 5 palabras, en vez de 1 de cada 10. Pueden eliminarse palabras de contenido (o sea, nombres, verbos, adjetivos y adverbios) o palabras estructurales (es decir, conjunciones, pronombres, artículos y preposiciones). La tarea puede desarrollarse de forma individual, como clase o en pequeños grupos; esta última forma favorece el acuerdo activo del grupo a la hora de decidir qué palabras son más adecuadas para rellenar los espacios en blanco.

Asimismo, las palabras borradas pueden entregarse a los alumnos en una lista desordenada, o pueden eliminarse frases completas. En otro lugar (véase CAIRNEY, 1985b), he denominado esta última forma como "armazón"* y sólo requiere que el profesor proporcione un esquema a nivel del texto con grandes espacios vacíos.

Investigación-pensamiento dirigido

INTRODUCCIÓN

Este modelo se basa en un enfoque más minucioso desarrollado por MORRIS y STEWART-DARE (1984) que denominaron *Effective Reading in Content Afeas* (ERICA)*. Fue diseñado para ayudar a los lectores a "aprender a aprender a partir del texto"; su principal objetivo consistía en ayudar a los alumnos a aprender cómo descubrir, leer y utilizar textos de contenido concreto para efectuar una serie de tareas escritas.

PROCEDIMIENTO

Utilizo esta estrategia de una manera que implica una preparación para la lectura utilizando panorámicas estructuradas, lectura dirigida del texto, reflexión sobre el mismo, selección y organización de la información y, por último, anotación de las ideas. Hago en clase varias demostraciones de cada uno de estos pasos por separado antes de permitirles utilizar el procedimiento individualmente. Sin embargo, para simplificar la descripción, explicaré la demostración del proceso completo.

Comienzo seleccionando un texto de unas 500 palabras. Una vez comunicado a la clase el tema escogido (por ejemplo, "Ned Kelly"), expongo mi panorámica estructurada utilizando un retroproyector (véase la Figura 7.4). A medida que voy dibujando la panorámica, digo a los niños que su objetivo consiste en organizar las ideas del texto mientras van leyendo. Esta panorámica puede ser mostrada a los alumnos por el profesor, o preparada por los mismos lectores (individualmente o en grupos) utilizando sus

conocimientos previos antes de leer el pasaje. En ambos casos, la panorámica actúa como elemento de organización previa; sin embargo, prefiero el segundo procedimiento porque estimula desde el principio a los alumnos a emplear sus conocimientos previos cuando se enfrentan a un texto.

Completada mi panorámica estructurada, encargo a los alumnos que preparen, de forma individual, su propia panorámica de un texto que ya hayamos puesto en común. Se les anima después a debatir sus panorámicas en pequeños grupos. La gran ventaja de esto consiste en que los estudiantes pueden compartir sus conocimientos previos a la lectura del texto.

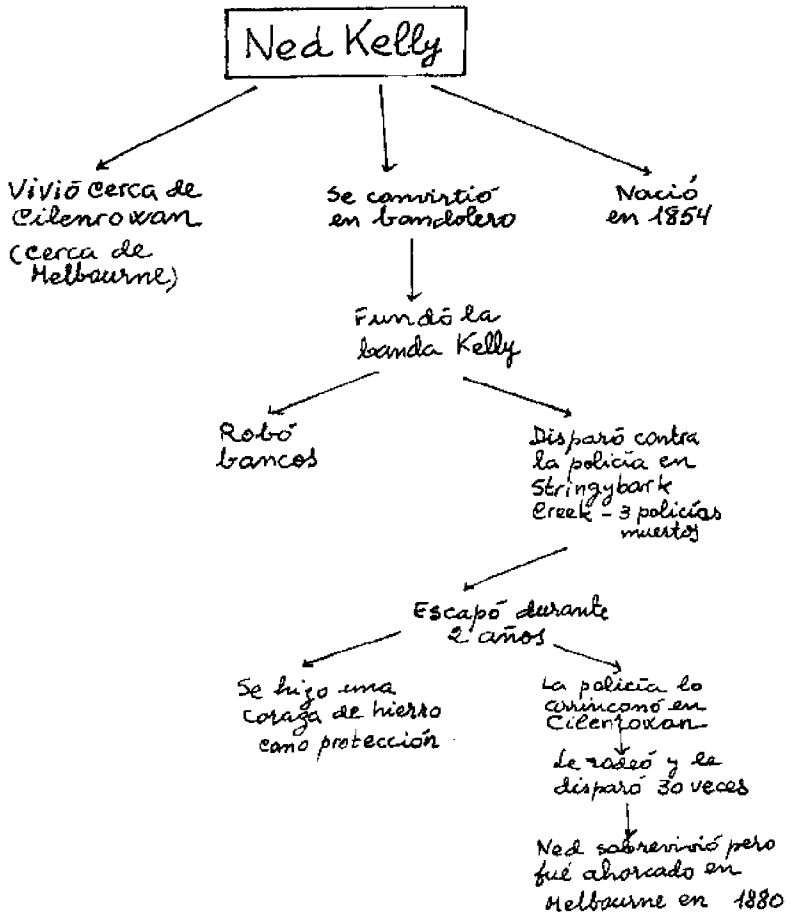

Ned Kelly
Vivió cerca de Glenrowan (cerca de Melbourne)
Se convirtió en bandolero
Nació en 1854
Fundó la banda Kelly
Robó bancos
Disparó contra la policía en Stringybark Creek - 3 policías muertos
Escapó durante 2 años
Se hizo una coraza de hierro como protección
La policía lo arrinconó en Glenrowan
Le rodeó y le disparó 30 veces
Ned sobrevivió pero fué ahorcado en Melbourne en 1880

Figura 7.4. Visión general estructurada de un texto sobre el bandolero australiano *Ned Kelly* (CARROLL, 1980).

El siguiente paso del proceso es orientar la lectura del texto. Esto puede hacerse de varios modos, pero yo prefiero utilizar una

variante de la *Directed Reading-Thinking* Activity* de STAUFFER (1969). En breve, el profesor orienta la lectura de un texto (sea en voz alta o en silencio) haciendo preguntas específicas en relación con ciertos puntos, y afirmaciones sobre el contenido; dirigiendo la atención a los diagramas, fotografías, gráficos, etc.; remitiendo a la panorámica estructurada, etc.

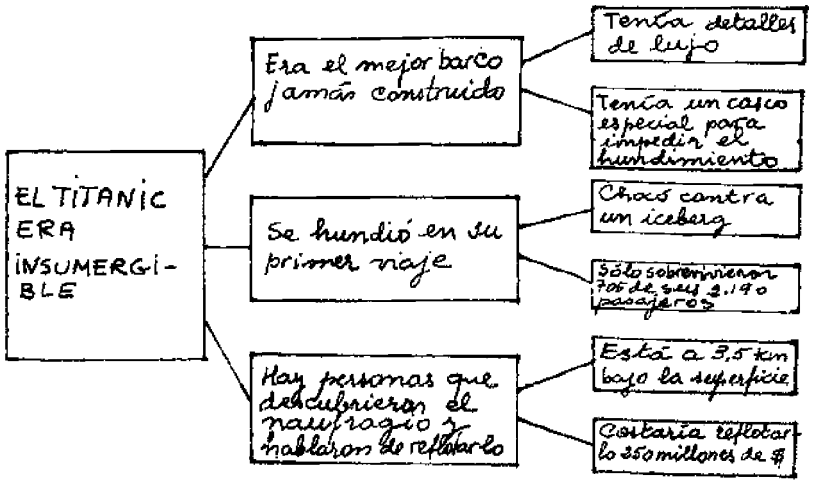

EL TITANIC ERA INSUMERGIBLE
Era el mejor barco jamás construido
Tenía detalles de lujo
Tenía un casco especial para impedir el hundimiento
Se hundió en su primer viaje
Chocó contra un iceberg
Sólo sobrevivieron 705 de sus 2.190 pasajeros
Hay personas que descubrieron el naufragio y hablaron de reflotarlo
Está a 3,5 km bajo la superficie
Costaría reflotar lo 350 millones de $

Figura 7.5. Ejemplo del uso que hace un alumno de la técnica de esquematización con *Raising the Titanic* (*Education Department of Victoria*, 1980).

Después de leer el texto de este modo, se ofrece a los alumnos la oportunidad de reaccionar ante él o de reflexionar sobre su contenido en pequeños grupos. A menudo, se centra la discusión mediante preguntas específicas. Por ejemplo: ¿De qué trataba el texto? ¿Qué aprendiste de inmediato? ¿Cuál era la "gran idea" del texto?

Más tarde se pide a los estudiantes que consigan información y la anoten de forma que les sirva para aprender y recordar el contenido, permitiéndoles que pongan en común ese contenido con los demás. Pueden presentarse muchas formas de tomar notas aunque, generalmente, utilizo el resumen. Asimismo, es posible usar varios formatos, aunque, cuando presento esta técnica a los alumnos, suelo proporcionar una trama sencilla (véase la Figura 7.5), que requiere que encuentren la idea o ideas principales, las fundamenten y pongan ejemplos.

Cuando los estudiantes están satisfechos de las notas que han tomado, sólo falta traducirlas a una forma escrita adecuada para el

objetivo fijado. Por ejemplo, si se trata de descubrir lo que un autor concreto ha dicho sobre un tema, lo mejor será elaborar un resumen. De nuevo, conviene hacer la demostración de cómo elaborarlo a partir de las notas tomadas en el retroproyector.

VARIACIONES DE ESTA ESTRATEGIA

Sobre esta estrategia básica pueden efectuarse diversas variaciones. En cada paso del proceso pueden modificarse cosas, por ejemplo, las panorámicas estructuradas pueden borrarse y reemplazarse por esquemas de la estructura del nivel superior (o sea, las estructuras de organización utilizadas por los autores para presentar el contenido). Estas estructuras de nivel superior se usan con frecuencia incluyendo relaciones de comparación y contraste y de causa y efecto (para una exposición más detallada, véase MORRIS y STEWART-DORE, 1984). Los formatos usados para recoger información y tomar notas pueden variar, así como los métodos para resumir y los formatos alternativos para tomar notas. Por último, el modo de presentar la estrategia completa puede variar dependiendo del objetivo de la lectura y del nivel de habilidad de los alumnos. Es importante que la exposición anterior se tome como un puro marco general. Los profesores deben modificar estos procedimientos en relación con las necesidades de sus alumnos.

Caza del problema

INTRODUCCIÓN

La caza del problema está diseñada para que pueda utilizarse con muy diversos textos de contenido concreto, incluidos enciclopedias, guías y revistas. Su objetivo consiste en animar a los estudiantes a que consulten las fuentes adecuadas para resolver un problema y no simplemente que resuman información. Para esto, se utilizan considerablemente el diálogo en grupo y la escritura. El diálogo sobre una cuestión o problema determinado opera como un medio de organización previa de la lectura, y tiene el efecto de ayudar a los alumnos a que centren su atención cuando leen de

forma más disciplinada. Esto ayuda a evitar la tendencia de los estudiantes a leer textos de contenido concreto con el único fin de resumir información, sin pensar mucho en el problema original que hay que investigar.

PROCEDIMIENTO

Una vez efectuada la demostración de la caza del problema, el profesor debe dar oportunidad a los alumnos para desarrollar todos los pasos de este proceso especializado de lectura.

El primero consiste en identificar un problema, normalmente en forma de pregunta. Los alumnos deben empezar a desarrollar este proceso por su cuenta en grupos de 4 a 6 componentes, de manera que encuentren un problema de interés mutuo. A veces, conviene identificar un área amplia en la que puedan trabajar (por ejemplo, el transporte), pero no es necesario. Cuando se han delimitado los problemas, se anima a los alumnos a que hagan algunas previsiones en relación con ellos, o sea, que piensen soluciones y prevean cuáles pueden ser las fuentes adecuadas. Por ejemplo, un grupo planteó el siguiente problema y las correspondientes previsiones:

- *Problema:* ¿Cómo influyen los coches en nuestro medio ambiente?
- Los coches destruyen cantidades importantes de vida animal.
- Los coches contaminan la atmósfera.
- Los coches causan muchos problemas por el olor que despiden y el ruido que producen.
- Las carreteras son feas.
- La gente se deshace de los coches viejos cuando dejan de funcionar bien.

Cuando los alumnos vuelven a reunirse en el gran grupo de clase, suelo pedirles que pongan en común con todos los compañeros sus previsiones sobre el problema, actuando uno de ellos como portavoz del grupo.

En una próxima lección, les animo para que vayan a la biblioteca y encuentren al menos cinco libros útiles para investigar su

problema. Se da por supuesto que han recibido cierta enseñanza relativa a cómo utilizar índices de materias y generales. A veces, es útil entregarles una ficha con el fin de facilitarles la tarea; normalmente, será una hoja con los siguientes encabezamientos: autor, título, número de clasificación y referencias de páginas.

A continuación, se pide a los alumnos que lean las secciones pertinentes de los libros escogidos para que comprueben sus previsiones originales, anoten los hechos que tengan relación con ellas y, en otro apartado, otras informaciones relevantes que no hayan tenido en cuenta. Esta etapa del proceso puede realizarse de diversos modos. Por ejemplo, cada alumno puede leer uno de los libros y tomar notas cuando lo considere oportuno. Hecho esto, el grupo puede reunirse para poner en común sus descubrimientos y registrarlos en diagramas, resumiendo, por tanto, toda la información.

Después, se estimula a los alumnos para que dialoguen sobre sus investigaciones, debatiendo no sólo los descubrimientos interesantes, sino también los problemas que hayan encontrado. Una forma útil de realizar la sesión dedicada a la puesta en común de los informes de los grupos consiste en pedir a cada jefe que exponga un problema (si lo hubiere) y tres descubrimientos interesantes.

En la última etapa del proceso, se solicita a los alumnos que preparen un informe sobre sus descubrimientos. Antes, conviene que el profesor exponga la forma definitiva que debe tener el texto escrito haciendo una demostraclión del género textual que deben utilizar. Por ejemplo, puede tratarse de un informe, un resumen o una red semántica. Hecho esto, los alumnos pueden escribir su texto definitivo, que será debatido y, por fin, expuesto.

VARIACIONES DE ESTA ESTRATEGIA

Algunas variaciones son tan sólo cambios menores de los procedimientos propios de cada etapa, aunque otras pueden basarse en la utilización de conjuntos de problemas más limitados que requieran tipos especiales de material de referencia escrito. Por ejemplo, los alumnos pueden decidir investigar un problema

relacionado con cuestiones de actualidad cuyo estudio precise utilizar como fuente primaria de información los periódicos. Quizá el problema analizado requiera utilizar como fuente de información más de un tipo de material de referencia. Por ejemplo, si los alumnos tratan de resolver el problema de "¿cómo planear unas vacaciones para mi familia y para mí en los Estados Unidos de América?", tendrán que utilizar mapas, guías de alojamientos, folletos de viajes, horarios de líneas aéreas, guías de vacaciones, etc. Para que esta tarea sea aún más interesante, el profesor puede especificar algunos parámetros, por ejemplo: el viaje lo efectuarán dos adultos y dos niños; dispondrán de 7.000 libras esterlinas para cubrir los gastos; la duración del viaje será de 21 días. Para resolver un problema de este tipo se sigue la misma sucesión de pasos. Sin embargo, la naturaleza de las previsiones al comienzo del proceso será ligeramente distinta. Veamos a continuación las previsiones de un alumno respecto a un problema con una serie de parámetros:

Problema: Plan de viaje a los Estados Unidos por un valor no superior a las 7.000 libras.

Previsiones del alumno:

- Creo que visitaré Disneylandia, Washington (para ver la Casa Blanca), Nueva York, San Francisco, Los Angeles, Texas, el Gran Cañón e Indianápolis para ver la Indy 500*.
- Volaré por British Airways.
- En América, viajaré en tren de ciudad a ciudad.
- Creo que me alojaré en hoteles o residencias.
- Tendré que llevar dinero para las comidas y los recuerdos.

Otros problemas imponen sus propias exigencias especiales y requieren el uso de materiales de lectura diferentes y exclusivos, así como, de nuevo, previsiones distintas. Los siguientes problemas son ejemplo de la diversidad de los que pueden plantearse:

- Dispones de 8.000 libras para amueblar una casa nueva. Tiene tres dormitorios, salón, cuarto de estar, cuarto de baño y lavadero. ¿Qué muebles comprarías para una familia compuesta por dos adultos y tres niños?
- Investiga la historia del solar que ocupa el colegio. ¿Qué hubo en él antes del colegio? ¿Desde cuándo data la

historia escrita de este lugar y qué ocurrió en él?
- ¿Cuáles son las características especiales del armadillo?

"Puzzles" de proyectos de procedimiento

INTRODUCCIÓN

Esta estrategia se ha diseñado específicamente para la lectura de textos de procedimiento, por ejemplo, los que tratan de proporcionar al lector un conjunto de instrucciones o pasos que seguir para realizar alguna tarea o resolver un problema. Los alumnos manejan con frecuencia este tipo de textos (por ejemplo, instrucciones de juegos, indicaciones para construir maquetas, procedimientos para el uso de aparatos eléctricos) y lo harán cada vez más a lo largo de su vida. Es importante ayudarles a trabajar de la manera más adecuada con textos de este tipo. La estrategia a la que nos referimos está diseñada para que los lectores sigan el texto de manera que puedan realizar, por completo y de manera satisfactoria, la tarea a la que se refiere.

PROCEDIMIENTO

Las instrucciones de procedimiento que aparecen a continuación, son muy diferentes en cuanto a sus exigencias. No obstante, todas tienen elementos comunes: 1. Requieren que los alumnos realicen alguna tarea específica; 2. Cada estrategia utiliza escritura y dibujo, así como lectura; 3. Todas las tareas requieren la colaboración de los alumnos. He aquí diversos *puzzles* de proyectos de procedimiento posibles:

- Enseñar un juego a otro grupo de alumnos, escribiendo una versión sencilla de sus reglas.
- Efectuar una tarea de procedimiento (por ejemplo, construir una maqueta) y escribir un resumen de las instrucciones seguidas. Utilizar ilustraciones y diagramas para aclarar la explicación.
- Ordenar un conjunto de instrucciones de un instrumento eléctrico, un juego, una receta de cocina o un juguete.

Aunque todas estas tareas son muy diferentes, los procedimientos a seguir son similares. Primero, hay que exponer a los alumnos una serie de textos de procedimiento y las características esenciales de cada uno. Una forma de iniciar esta etapa del proceso puede ser un "día de juegos". Los alumnos traen al colegio los juegos que prefieran, que comparten con los compañeros que no los hayan utilizado antes. Se les anima a que descubran cómo se juega en grupos de entre 2 y 4 alumnos. Pasados unos 30 minutos, se exponen los juegos concretos y se examinan sus instrucciones.

Cuando los alumnos se han familiarizado con las características básicas de un texto de procedimiento y han tenido oportunidad de leer uno en una situación parecida a la de la tarde de juegos, es el momento de pasar a una lectura más detenida y a la comprensión de una serie de textos de este estilo. El segundo paso del proceso suele ser una lectura guiada de un texto de procedimiento específico. La forma habitual de desarrollar esta actividad suele consistir en entregar a los alumnos un mismo texto de procedimiento que deberán seguir en grupos de 2 o 3 niños; las recetas de cocina y las instrucciones de aparatos eléctricos constituyen textos adecuados al respecto. El texto suele leerse sección a sección, de modo que los alumnos traten de completar cada paso a la vez. Concluida cada etapa, los grupos comparan sus progresos, se exponen los problemas y se pasa a la lectura del apartado siguiente. La clase continúa del mismo modo hasta acabar todo el texto.

Esta etapa del procedimiento suele repetirse varias veces con textos distintos antes de que los alumnos pasen a la siguiente fase del proceso, que supone un trabajo más independiente. Se les pide que lean un texto y pongan de manifiesto su comprensión del mismo transformándolo en otra forma textual. Puede consistir en una versión simplificada de un conjunto de instrucciones o una sucesión de diagramas diseñada para efectuar con mayor facilidad una tarea. La última puede usarse con textos que describan la construcción de maquetas, el uso de un instrumento (por ejemplo, la bomba de la bicicleta) o recetas de cocina. La culminación de la tercera etapa

consiste siempre en la puesta en común del trabajo de cada grupo y de los problemas hallados.

VARIACIONES DE ESTA ESTRATEGIA

Como indicamos al tratar del procedimiento, existen muchas variaciones posibles que, en su mayor parte, se derivan de los tipos de texto utilizados. Debe procurarse que, en efecto, cambien los textos. A veces, pueden planearse sesiones temáticas, en las que todos los textos utilizados sean de un tipo específico, por ejemplo: instrucciones para desarrollar actividades manuales, de construcción de maquetas, de las que pueden encontrarse en tiendas de materiales electromecánicos, juegos, descubrimiento de objetos escondidos, etc.

Argumentos de editoriales

INTRODUCCIÓN

El objetivo de la estrategia de argumentos de editoriales es estimular a los estudiantes a que lean los periódicos con sentido crítico. Muchos alumnos son lectores pasivos sin caer en la cuenta de que no tienen por qué estar de acuerdo con lo que aparece en letra impresa por ese simple hecho. Esta estrategia aspira a conseguir que los lectores se enfrenten con el texto y hagan juicios relativos a la verdad o la lógica de los argumentos del autor.

PROCEDIMIENTO

Este método debe utilizarse varias veces en clase antes de que los alumnos traten de desarrollarlo solos. El profesor debe hacer copias de un editorial o artículo de fondo* de revista o periódico, o, como alternativa, una transparencia para el retroproyector, de manera que todos los alumnos de la clase puedan leer el documento. El artículo seleccionado debe presentar un punto de vista claro. Antes de leer el texto, indico que los artículos de este tipo expresan siempre el punto de vista del autor* y que los lectores no tienen por qué estar de acuerdo con los argumentos expuestos.

De hecho, les digo que es inevitable que muchos lectores no compartan todos o parte de los argumentos del escritor.

El profesor solicitará después a los niños que subrayen las cosas con las que están de acuerdo y ovalen aquellas con las que no coinciden, a medida que les va leyendo el texto. Efectuada esta operación, pueden ponerse en común todos esos aspectos. De hecho, les digo que es inevitable que muchos lectores estén en desacuerdo con todos o parte de los argumentos del escritor.

Hecho esto, los alumnos deben leer el texto en silencio, subrayando de nuevo las cosas con las que están de acuerdo, pero utilizando un lápiz o bolígrafo de distinto color. Después pueden poner en común los cambios habidos en sus puntos de vista, indicando las razones que les han inducido a ello.

Cuando este proceso se haya desarrollado en varias etapas, puede pedirse a los alumnos que realicen esta actividad por su cuenta en grupos de entre 2 y 4 niños.

VARIACIONES DE ESTA ESTRATEGIA

Los procedimientos utilizados pueden modificarse con facilidad cambiando el formato de la lectura en común (por ejemplo, con el grupo de clase o con grupos más pequeños), la manera de registrar las opiniones (por ejemplo, subrayando, haciendo una relación de puntos de acuerdo en hoja aparte, etc.) y el tipo de texto (por ejemplo, carta del director, editorial, artículo de fondo, etc.). Otras variaciones pueden consistir en proporcionar diversos artículos de distintos periódicos sobre el mismo tema, de manera que puedan compararse, o recogerse puntos de vista alternativos de diversos artículos para iniciar un debate sobre el asunto.

Asimismo, la estrategia puede modificarse para contemplar otra dimensión de la lectura crítica. Por ejemplo, en vez de leer para establecer acuerdos o desacuerdos, los lectores pueden leer en sentido crítico para:

- Percibir sesgos.
- Identificar hechos y opiniones.
- Determinar qué argumentos tienen fundamento y cuáles no.

Previsión de esquemas

INTRODUCCIÓN

La previsión de esquemas pertinentes está diseñada para estimular a los estudiantes a que los utilicen (es decir, estructuras para organizar la información presente en la memoria) antes de leer un texto específico. Los lectores desarrollan un conjunto de expectativas respecto a diferentes tipos de texto basándose en las experiencias anteriores de lectura y escritura de textos de ese tipo. La capacidad de utilizar los esquemas pertinentes permite que el lector organice la información y comprenda el texto con mayor facilidad. Esto sucede porque los lectores disponen de una estructura en la que se encuadra la información y, en consecuencia, sobrecargan menos su memoria a corto plazo. De este modo, es mayor la capacidad de la memoria para integrar la información y el proceso del texto. Por tanto, todo ello ayuda a comprender mejor.

PROCEDIMIENTO

Esta estrategia suele utilizarse algunas veces en sesión de grupo de clase antes de pedir a los alumnos que la apliquen por su cuenta en grupos o de forma individual. Para empezar el proceso, el profesor debe seleccionar un problema que solucionar o una cuestión que responder, por ejemplo: “¿Qué beneficios proporciona al hombre la colonización de la Antártida?”. La cuestión planteada debe ser a la vez interesante y relevante para los alumnos. Aislado el problema, se seleccionan los textos que parezcan adecuados en relación con el tema.

Seleccionamos un texto y se aísla un capítulo a propósito, por ejemplo: “La Antártida: ¿tierra virgen o reserva de minerales?”. Se escribe en la pizarra el título del capítulo y se pide a los alumnos que prevean su contenido. Deben consignar una lista de posibles subtítulos y los mapas, tablas, figuras y diagramas que aparecerán.

Se permite entonces a los alumnos que hojeen el capítulo para ver los títulos, subtítulos, diagramas, etc. En grupos de entre 3 y 5 estudiantes, se comparan los resultados de esta “lectura rápida” con

sus previsiones originales. ¿Qué coincidencias hay? ¿Qué cosas les han sorprendido?

Tras este cambio de impresiones, los estudiantes (dentro de los mismos grupos) seleccionan un encabezamiento o subtítulo específico y prevén entre 3 y 5 elementos que puedan aparecer en el apartado correspondiente. Después, los alumnos lo leen individualmente para evaluar lo ajustado o no de sus previsiones en relación con el texto. Hacen las reformas pertinentes en grupo y ponen en común sus descubrimientos sobre el texto.

Este proceso puede repetirse con otros apartados del texto, pero no en exceso. Al final de esta clase, deben resumirse las características principales del texto que se ha leído. En lecciones posteriores, deben compararse los distintos textos leídos: ¿Cómo difieren en cuanto al uso del lenguaje, estructura, formato, estilo, material de apoyo en forma de diagrama, etc.? El centro de atención de cada clase debe ser el desarrollo y activación de los esquemas textuales que ayuden a mejorar la comprensión de cada texto.

VARIACIONES DE ESTA ESTRATEGIA

Puede variarse con facilidad este procedimiento en una serie de áreas, por ejemplo, el número de fragmentos de texto examinados, el problema o cuestión que centre el trabajo en clase, el agrupamiento de alumnos para el diálogo, etc. Asimismo, es preciso cambiar el tipo de texto examinado: cada tipo de texto (por ejemplo, relato histórico, descripción geográfica, informe científico, etc.) tiene sus propias características especiales.

Conclusión

Las estrategias reseñadas no agotan todas las que son posibles. Nuestro objetivo ha sido proporcionar unas indicaciones sobre la diversidad de procedimientos que pueden utilizarse. Todas las estrategias se ajustan a los principios subrayados en los capítulos precedentes y pretenden servir de ejemplos de las infinitas posibilidades de trabajo que ofrecen los textos de contenido

concreto. El conjunto de estrategias posibles sólo está limitado por la imaginación y riqueza de nuestros propios recursos.

*Literalmente: “Poniendo a flote el Titanic”. (*N. del T.*)

*El texto es australiano. El relato se refiere a la época en que Australia era colonia británica Y, en consecuencia, la recompensa se cifra en libras esterlinas. El niño pregunta el valor de la misma en dólares australianos. (*N. del T.*)

*En el original inglés: *cloze procedures.* Hasta donde alcanzamos, el término *cloze* es un neologismo, pues no aparece en los diccionarios al uso, incluido el *New Concise Oxford Dictionary,* lo que, por otra parte, no es raro en inglés. Mediante este término se alude a la eliminación de algunos elementos del texto escrito con fines diversos, como el autor explica a continuación. Hemos optado, en consecuencia, por una denominación que aluda al procedimiento empleado. Se han utilizado también procedimientos similares con fines de investigación aplicada al discurso oral y a sonidos musicales. (*N. del T.*)

*En el original: *framing.* (*N. del T.*)

*“Lectura eficaz en áreas de contenido”. (*N. del T.*)

*“Actividad dirigida de lectura-pensamiento”. (*N. del T.*)

*La *Indy 500* son las *500 millas de Indianápolis,* famosa competición automovilística. (*N. del T.*)

*El texto original del libro emplea sólo el término *editorial.* En inglés, esta palabra se refiere tanto a 106 “editoriales” como a los “artículos de fondo”, aunque exista también la que denota en exclusiva estos últimos *(leader* o *leading artiele).* En español, siempre se diferencian: el “editorial” no lleva firma, mientras que el “artículo de fondo” sí. Por esa razón, hacemos esa distinción en el texto traducido. (*N. del T.*)

*En relación con lo manifestado en la nota anterior, el lector debe tener presente que, en español, el "artículo de fondo" expresa la opinión del autor que lo firma, mientras que el "editorial" manifiesta la opinión o punto de vista de la publicación como tal, que se hace responsable del contenido. (*N. del T.*)

CAPÍTULO

Estrategias de texto completo para los lectores más pequeños

El objetivo de este capítulo consiste en presentar una serie de estrategias que se han mostrado eficaces para ayudar a los alumnos pequeños a convertirse en personas cultas. Cada una plantea sus propias exigencias individuales, pero comparten un conjunto de características comunes:

1. Hacen hincapié en la lectura de textos completos.
2. Suponen un grado considerable de interacción, es decir, de relaciones entre profesor y alumno y entre alumnos.
3. Se centran en el significado.
4. Tratan de aprovechar las experiencias lingüísticas compartidas de manera que los alumnos logren un éxito inmediato como constructores de significado.

No pretendo hacer creer que ninguna de las técnicas que aparecen a continuación sea nueva. Se incluyen aquí porque son coherentes con la orientación teórica que hemos presentado respecto al lenguaje, aprendizaje y enseñanza tratados en los capítulos anteriores. Espero que su descripción anime a los profesores a ponerlas en práctica.

Lectura de libros previsibles

INTRODUCCIÓN

Los libros previsibles son obras de ficción que presentan suficientes repeticiones en términos de contenido, rima y pautas

lingüísticas para que los alumnos puedan prever lo que vendrá a continuación en el texto. Estos libros mantienen también bastante equilibrio entre el texto escrito y las ilustraciones. He aquí algunos ejemplos de libros previsibles que pueden utilizarse con lectores principiantes:

- *Are You My Mother?,* por P. D. EASTMAN (1960).
- *The Very Hungry Caterpillar,* por Eric CARLE (1970).
- *A Fly Went By,* por Mike MCCLLNTOCK (1958).
- *Mr Gumpy's Motor Car,* por John BURNINGHAM (1973), y otros libros de *Mr Gumpy.*
- *The Best Nest,* por P. D. EASTMAN (1968).
- *How Do I Eat It?,* por Shigeo WATANABE (1979), y otros libros de esta serie de libros de osos.
- *Alexander and the Terrible, Horrible, No Good, Very Bad Day,* por Judith VIORST (1973).
- *One Dragon's Dream,* por Peter PAVEY (1981).
- *Don't Forget the Bacon,* por Pat HULCHINS (1978)*.

Los libros previsibles pueden utilizarse desde el primer día escolar. Al principio, el profesor los seleccionará, pero muy pronto los alumnos podrán elegir por su cuenta, tanto para leer solos como para poner en común sus lecturas con los demás compañeros. La gran baza que juegan los libros previsibles consiste en que permiten que los profesores compartan con sus alumnos textos completos desde el momento en que empiezan a ir al colegio, configuran el proceso de lectura y estimulan a los estudiantes a construir significados desde el primer momento en que establecen contacto con la letra impresa.

PROCEDIMIENTO

El profesor suele iniciar el proceso de lectura de un libro previsible mostrando la portada del mismo y leyendo el título a los alumnos (que estarán cómodamente sentados en el suelo frente a él o ella). En ese momento, el profesor suele pedir a los niños que digan lo que piensan sobre el contenido del libro. A veces también es conveniente centrar la atención de los niños en la ilustración de la portada. Por ejemplo, al iniciar la lectura de *Don't Forget the Bacon*

(HULCHINS, 1978), el profesor puede preguntarles adónde creen que va el niño que aparece en la portada. El objetivo de este paso preliminar consiste en preparar un conocimiento básico adecuado al tema y en estimular a los alumnos para que presten atención a los esquemas pertinentes (estructuras para almacenar la información en la memoria), de manera que puedan prever lo que vaya a suceder en el relato. Sin embargo, es importante no prolongar excesivamente este intercambio inicial.

Tras esta corta conversación, suele leerse la narración de corrido, sin interrupciones: yo nunca me detengo para dar explicaciones ni tampoco trato de que los niños vayan leyendo de forma activa. Sin embargo, no impido que se unan a la lectura de manera espontánea.

A continuación de la primera lectura, normalmente leo de nuevo el cuento, animando a los niños a que adopten una postura activa cuando pueden prever el texto, por ejemplo: "¡Pero no te olvides del *bacon!".* En ese momento me detengo y utilizo expresiones exageradas para tratar de animar a los niños a que participen. Si el texto está bien escogido, la mayoría de los niños se introducen en él hacia el final de la segunda lectura. Este proceso se repite unas cuantas veces a lo largo de un período de una semana quizá, quedando entonces el libro a su disposición para su lectura, bien individual o en pequeño grupo. Los profesores también pueden estimularles para que se interesen por el texto haciendo que lo representen en forma teatral, de modo que esta representación sirva de apoyo a la lectura. Más avanzado el curso, suelo volver a utilizar el mismo cuento, dándole tiempo para que lo lean de nuevo, tanto en el conjunto de la clase como en pequeños grupos.

VARIACIONES DE ESTA ESTRATEGIA

La principal variación de este ejercicio consiste en utilizar una serie de textos distintos. Sin embargo, pueden usarse, en vez de los libros mencionados, los "libros grandes" (o sea, libros impresos con letra grande) (véase el apartado siguiente).

Lectura en común

INTRODUCCIÓN

La lectura en común está muy relacionada con el uso de libros previsibles, aunque permite a los alumnos ver el texto a medida que se va leyendo. Puede hacerse en pequeños grupos, con los compañeros o con toda la clase. Una de las formas más común es la que emplea "libros grandes". Esta forma de lectura en común debe mucho a Don HOLDAWAY (1979). Es una adaptación de la lectura de libros previsibles y se adecua a los principios más importantes en los que se basa esta estrategia. No obstante, tiene el valor añadido de que permite a los niños aprender los conceptos básicos de la letra impresa (por ejemplo, de izquierda a derecha, de arriba abajo, correspondencia sonido-símbolo, etc.) de manera natural, como parte del proceso de lectura. Al principio, los profesores tenían que preparar sus propias versiones "en grande" de los libros previsibles; sin embargo, en la actualidad, gran número de editores publican versiones "grandes" de muchos de sus títulos.

Como en el caso de los libros previsibles, al principio, los profesores suelen seleccionar el texto que se leerá. Se muestra el libro a la clase y, una vez más, se procura que los alumnos se interesen por él, tratando de proporcionar un conocimiento básico pertinente y estimulando la previsión. El profesor lee el cuento, señalando las palabras inmediatamente posteriores a las que se leen en el momento.

Tras la primera lectura, se dialoga brevemente sobre el libro, dando tiempo a los niños para que pongan en común sus respuestas personales al texto. Después, se lee de nuevo, animándoles a que participen de forma activa en la lectura.

En otras ocasiones (puede ser a diario, durante una semana), se lee el texto de nuevo, dejando poco a poco a los niños la responsabilidad de la lectura total del mismo. Puede hacerse esto de diversas maneras sencillas, por ejemplo, los niños pueden participar ocupándose de volver la página y de señalar con el dedo

el texto que se va leyendo. Más adelante, pueden utilizarse diversas variaciones como:

- Permitir que los niños lean una parte y las niñas otra.
- Permitir que un niño solo lea una parte y el resto de la clase otra.
- Pedir a distintos grupos que lean el texto, ocupándose cada uno de determinados personajes.
- Hacer que un niño haga de narrador, con pequeños grupos de niños representando cada uno de los personajes y otros haciendo los efectos de sonido.

Como en el caso de los libros previsibles, tras utilizar el "libro grande" durante una semana, más o menos, se pone a disposición de los niños para que lo lean de forma independiente.

Conversación escrita

INTRODUCCIÓN

La conversación escrita, como su nombre indica, es simplemente un diálogo entre dos alumnos que requiere un texto escrito. Constituye una forma extremadamente útil para iniciar a los pequeños en la lectura y escritura de un texto. Su gran valor radica en que sólo necesita utilizar su conocimiento del lenguaje oral para crear el lenguaje escrito. Tiene el valor añadido de ser una forma de escribir mucho más interesante que la mayoría de las utilizadas con niños pequeños. De nuevo, les estimula a que se interesen por los procesos de lectura y escritura como constructores de significado y no como simples descifradores de textos y deletreadores de palabras.

PROCEDIMIENTO

En su forma más sencilla, la conversación escrita requiere que los alumnos se agrupen formando parejas para participar en un diálogo. El primero que escribe hace una afirmación sobre sí mismo, manifiesta una idea interesante, hace una pregunta, etc. El segundo responde por escrito y manifiesta algo también. Este proceso

continúa hasta que cualquiera de los participantes no sabe qué decir o empieza a aburrirse. Para los alumnos más pequeños, 10 o 15 minutos suelen ser suficientes (más tiempo daría paso al aburrimiento).

He aquí unas cuantas reglas básicas que es necesario sean observadas por los alumnos:

1. No pueden hablar durante la conversación escrita. Si no están seguros del texto de su compañero, deben pedirle por escrito que le aclare lo que quiere decir.
2. Se anima a los niños para que incluyan información importante sobre ellos mismos.
3. Deben tratar de expresar cosas que resulten interesantes para su compañero.
4. La ortografía no tiene gran importancia. El profesor debe decirles que, si no están seguros de cómo se escribe una palabra, traten de hacerlo lo mejor que puedan.

Yo inicio siempre la conversación escrita haciendo una demostración de la misma a mis alumnos. Para hacerlo, presento una frase en un retroproyector o en la pizarra e invito a algunos alumnos a que respondan a la misma. A continuación, incluyo una conversación escrita típica de las utilizadas con niños de 7 años: ***

T. C.:	Hoy os voy a enseñar cómo podéis hablaros utilizando sólo la escritura. Al venir hoy al colegio vi un *Wombat** que habían atropellado. Siempre me resulta triste ver animales muertos en la carretera. ¿Os pasa a vosotros lo mismo? ¿Habéis visto animales muertos en la carretera?
Kylie:**	*Onse I was cuming home trom school and I saw a ded cat on my conner and it was my frends cat.*
T. C.:	Sí, es triste cuando le matan un animal de compañía a alguien. Cuando yo tenia vuestra edad, mi gato Smokey resultó muerto al pisarlo mi papá. Lo saqué afuera y lo puse sobre la hierba pero estaba muerto, se habla roto el cuello.
Jason:***	*Me and Frank fown a derd fox in the boosh by the*

crick it wos al cuved in magets...

De este modo, me las ingenié para mantener una conversación escrita con toda la clase, de manera colectiva. La conversación escrita debe utilizarse de este modo dos o tres veces antes de que los niños comiencen a mantenerla por parejas.

Dado que esta manera de escribir es informal, sin estar orientada a la publicación, pueden participar alumnos muy pequeños. Aunque los niños de 5 años utilizan una ortografía muy particular en relación con bastantes palabras, pueden llegar a comunicarse con sus compañeros*. Por regla general, los niños estarán dispuestos para establecer conversaciones escritas cuando sus conocimientos sobre las relaciones entre sonidos y símbolos se hayan desarrollado hasta el punto de poder escribir aproximadamente la mitad de las consonantes y varias vocales. En esta fase, la mayor parte de los niños tratará de escribir una serie de palabras y dispondrá de una reserva de entre 20 y 50 términos que podrán leer y escribir.

VARIACIONES DE ESTA ESTRATEGIA

La mayoría de las variaciones de este procedimiento supone cambios de los ya utilizados para desarrollar las conversaciones. Algunos profesores preferirán hacer más ejercicios de demostración antes de permitir que sus alumnos realicen sus propias conversaciones; otros harán menos. También puede hacerse que los alumnos desarrollen sus conversaciones en grupos de 3 o 4 niños, así como se les puede animar a que conversen con personajes famosos o literarios. Esta última variante constituye una forma magnifica de estimularles para que “se metan” en los personajes que encuentran en la literatura (véase el Capítulo 6).

El enfoque basado en la experiencia lingüística

INTRODUCCIÓN

La estrategia del enfoque basado en la experiencia lingüística como forma de tratar los primeros desarrollos de la lectoescritura se

ha utilizado durante décadas en multitud de formas. Sin embargo, su uso aumentó de manera espectacular en la década de los 70 gracias a la obra de VAN ALLEN (1961). No obstante, con la aparición de los métodos de "escritura en proceso", surgió una tendencia a desecharlo como inadecuado porque hace que el niño pierda el control sobre la escritura. A pesar de todo, parece que aún queda un sitio para esta estrategia.

Esencialmente, el enfoque basado en la experiencia lingüística supone estimular a los alumnos para que relaten situaciones significativas que hayan tenido, de modo que el profesor pueda poner en forma escrita el relato oral del estudiante que es quien selecciona y compone el texto de esas experiencias limitándose el profesor a registrar de manera fidedigna lo que dice el alumno, sin modificar la sintaxis ni el significado. Este proceso es valioso porque los textos resultantes reflejan las experiencias y el lenguaje del alumno. Esto le permite ocuparse más del texto y leer para construir un significado. Como contenido y lenguaje les resultan familiares, los alumnos pueden utilizar sus conocimientos semánticos y sintácticos para complementar el que tienen acerca de las relaciones entre sonidos y símbolos que, con toda probabilidad, estarán en pleno desarrollo. El resultado final es que los alumnos están más dispuestos para leer buscando un significado y no sólo tratando de descifrar la letra impresa.

PROCEDIMIENTO

Lo primero que hay que señalar es que el enfoque basado en la experiencia lingüística no sustituye a la lectura de textos literarios ni la escritura de sus propios textos a cargo del alumno. Esta estrategia debe practicarse al lado de la lectura y escritura "reales". Suele utilizarse con pequeños grupos de alumnos o de forma individual.

La primera fase de esta estrategia consiste en pedir a los alumnos que expongan una experiencia que les resulte significativa, como: "Mi perro Shep", "El día que me perdí", "Cazando conejos", "El detector de metales de mi padre", "Fútbol", etc. Normalmente, el enfoque basado en la experiencia lingüística supone que el alumno

dicte su texto al profesor (o a quien le ayude); sin embargo, es posible que varios niños compongan un relato en colaboración.

El texto suele escribirse en varias hojas que, al final, formarán un libro. Si quien dicta el relato es un niño pequeño, cada oración puede ocupar una página. Con niños algo mayores, el texto escrito en cada página puede ser bastante más largo.

Cuando se acaba el relato, el profesor debe leérselo al alumno o alumnos interesados para comprobar que la transcripción es exacta. Debe hacerse hincapié a los niños para que señalen cuantos errores encuentren. Hecho esto, se les da el texto pidiéndoles que ilustren todas las páginas.

Terminadas las ilustraciones, se encuaderna el libro, se inserta en él una ficha bibliográfica (para que otros alumnos puedan tomarlo prestado) y se presenta al interesado. Después de leerlo con el autor, este lo conserva al menos durante una semana. Durante esté tiempo, el texto se lee de diversos modos y con distintos objetivos, por ejemplo, a toda la clase, a un compañero, en silencio, a los padres o amigos, etc.

Por último, el libro pasa a la biblioteca de la clase de manera que puedan utilizarlo otros alumnos. Más adelante, les animo a que vuelvan a leer su libro y lo comenten con sus compañeros.

VARIACIONES DE ESTA ESTRATEGIA

Esta estrategia es susceptible de múltiples variaciones, por ejemplo, escribir el texto dictado por un grupo en vez de por un solo alumno, tratar de estimular a los niños para que dicten distintos tipos de texto (por ejemplo, recetas, descripciones, poemas, acertijos, chistes, cuentos, instrucciones, mensajes) y modificar su presentación (por ejemplo, folleto, cartel, libro, etc.).

Tablón de mensajes

INTRODUCCIÓN

El tablón de mensajes constituye un medio muy valioso para incluir a los alumnos en un proceso de interacción social

dependiente del lenguaje escrito. Supone la exposición de mensajes entre los miembros de la clase. En algunas aulas, esta estrategia se realiza mediante un tablón en el que los alumnos ponen notas (dobladas o en sobre), con el nombre de la persona a la que se dirija el mensaje escrito con claridad. En otras, se utiliza un sistema más complejo, con un casillero ordenado alfabéticamente.

El tablón de mensajes tiene un inmenso valor como vehículo para el primer desarrollo de la lectoescritura, y es un medio fundamental para la comunicación entre todos los miembros de la clase.

PROCEDIMIENTO

El inicio del uso del tablón de mensajes es muy sencillo. Una vez preparado el tablón y rotulado al efecto, el proceso puede empezar mediante la escritura de un corto aviso dirigido a cada niño. Si los mensajes se sujetan con chinchetas en el tablón antes de comenzar una jornada escolar, a los niños les resulta divertido descubrir el tablón y encontrar allí su mensaje.

Cuando todos los alumnos han descubierto que hay un aviso para cada uno y han tenido tiempo suficiente para leerlo, el profesor debe explicar la razón del tablón de mensajes. Yo suelo informar a mis alumnos de que se ha colocado para que podamos:

- Recordar a los demás los acontecimientos venideros.
- Contar cosas importantes que ocurran en nuestra vida.
- Poner en común noticias importantes para la clase.
- Mantenerse en contacto con los demás, y
- Animar a los otros, felicitándoles y ofreciéndoles información sobre las consecuencias o resultados de lo que hacen.

Después, suelo animar a los miembros de la clase para que empiecen a comunicarse entre ellos. Aunque yo sigo escribiendo a los alumnos, lo hago de manera selectiva, cuidando de que nadie quede postergado y contestando todos los mensajes que me envían. No obstante, a veces envío un aviso circular en forma de memorándum:

ÚLTIMA HORA

Tengo para vosotros BUENAS y MALAS noticias.

Primero, las malas: hoy no tendremos EDUCACIÓN FÍSICA porque el tiempo es demasiado húmedo.

Las buenas noticias son que, en vez de la educación física, tendremos COCINA.

¿Sois buenos dando la vuelta a las tortitas? ¿Y qué me decís de comerlas?

Adiós,

Sr. C.

Una vez iniciado el funcionamiento del tablón de mensajes, éste opera por sí solo: los alumnos empiezan pronto a comunicarse entre ellos sobre infinitos temas e intereses.

VARIACIONES DE ESTA ESTRATEGIA

Aunque es posible efectuar cambios menores en relación con el procedimiento señalado, no son necesarios. No obstante, pueden hacerse variaciones en la red utilizada para la comunicación, por ejemplo, establecer un tablón de mensajes que opere entre clases. Asimismo, puede utilizarse una versión informática del tablón, aprovechando uno de los muchos enlaces de comunicaciones que ahora existen. Esta técnica hace posible incluso la comunicación con estudiantes de otros países. Ya hay una serie de profesores que han descubierto las impresionantes posibilidades de la comunicación en la era espacial.

Rima y ritmo en la lectura

INTRODUCCIÓN

Los niños experimentan una fascinación natural por la rima y el ritmo. Es muy raro el niño que no pueda pensar en alguna forma de acabar la siguiente oración:

*Sticks and stones will break my bones but names will _____.**

Cantos y rimas constituyen una parte natural de los patios de recreo. Los niños cantan cuando saltan a la comba, recitan rimas por diversión y adoptan rimas musicales conocidas:

Found a penaut, found a peanut, found a peanut just now, where'd you find it, where'd you find it, where'd you find it just now, it was crunchy, hardly lumpy, on the benches it did lay...

Habida cuenta del interés que suscitan rima y ritmo, es lógico capitalizar este entusiasmo trasladando estas conocidas canciones a la letra impresa. Esto permite que los alumnos pequeños lean una canción que conocen bien, sin necesidad de grandes habilidades de descifrado, constituyendo una forma reforzadora y agradable de comenzar la lectura.

PROCEDIMIENTO

La rima y el ritmo pueden utilizarse de muchas formas en la iniciación a la lectura. He aquí algunos procedimientos sencillos:

1. *Revoltijo de canciones.* Este procedimiento requiere que el profesor escriba una canción o rima conocida en una pieza de cartulina. Se presenta a la clase y se lee en voz alta. Si el texto escogido es popular, es probable que los alumnos sigan al profesor antes de que acabe de leerlo. El texto se utiliza regularmente durante Un período de una semana, siguiendo estas sencillas instrucciones:

- Mientras lo lee, el profesor debe señalar cada palabra.
- Debe estimularse a los alumnos para que prevean lo que viene a continuación, callándose el profesor en determinadas palabras o frases.
- Debe permitirse a los alumnos que se turnen para señalar las palabras.
- Las pautas de lectura deben variarse haciendo que alumnos o grupos concretos se encarguen de partes de la lectura.

Cuando los niños se han familiarizado con el texto, se pasa a la etapa siguiente dividiéndolo en tantas líneas como lo componen; se mezclan y distribuyen entre los niños de la clase. A continuación, el profesor pregunta quién tiene la primera línea. Cuando aparece, se coloca en un tablón (utilizando cinta adhesiva o chinchetas) y se pide la siguiente. De esta forma, la clase reconstruye el texto completo. Después, serán grupos de alumnos los que se encarguen de reconstruir el texto por su cuenta.

La fase final consiste en dividir cada línea en las palabras que la componen. Se distribuyen las palabras entre los alumnos y se procede a reconstruir el texto, pidiendo, en primer lugar, la primera palabra; después, la que sigue, y así sucesivamente.

2. *Modificación de textos rimados.* Esta sencilla y divertida variación requiere que el profesor seleccione una rima o canción conocida y la escriba parcialmente en la pizarra o en el retroproyector. Por ejemplo:

Little Jack Horner sat in a corner,
Eating his Chistmas Pie,
He put in his thumb,
And pulled out a _____,
*And _____,**

Antes de prestar atención a la versión escrita del texto rimado, se recita de memoria. Hecho esto, se muestra a la clase la versión mutilada y se anima a los niños a que lo completen, adaptándolo a su aire. Antes de completar el texto, la clase debe decidir qué palabras resultan mejor. Por ejemplo:

Little Jack Horner sat in a comer,
Eating his Christmas Pie,
He put in his thumb,
And pulled out a GUN,
And SHOT MISS MUFFET FAIR IN THE EYE.*

Esta nueva versión de la rima se lee, y se guarda para futuras relecturas en otras ocasiones.

3. *Utilización de la música con las rimas.* Las rimas que los niños usan para saltar a la comba constituyen una fuente de textos musicales que pueden ser usados en la lectura. No obstante, hay muchos ejemplos comunes que pueden cantarse, no de memoria, sino leyendo las palabras. Canciones rimadas como *"Found* a *peanut"; "Sing* a Song *of Sixpence";* e *"Hickory Dickory Dock"* constituyen formas divertidas de iniciar a la clase en la "lectura" de la música.

Cuando se han introducido y cantado algunas canciones rimadas de este tipo, aún es posible adaptar el texto musical.

4. *Transformación de canciones conocidas.* Es muy semejante a la adaptación de canciones. Sin embargo, en este caso, la

clase transforma canciones conocidas en versiones divertidas que pueden cantarse utilizando una versión impresa de la canción elaborada por la clase. Por ejemplo, *"Jingle Bells"* puede transformarse de este modo.

Jingle bells, jingle bells,
Jingle all the way,
Oh what a pain it is to hear,
*Those sleigh bells half the day...**

El objetivo subyacente es utilizar ritmos y música bien conocidos, pero para crear un nuevo texto que exija a los estudiantes prestar mayor atención a la escritura impresa.

VARIACIONES DE ESTA ESTRATEGIA

Los ejemplos utilizados muestran que la rima y el ritmo pueden usarse de diversos modos en la iniciación a la lectura. Los aquí reseñados no son exhaustivos. Las variaciones posibles sólo están limitadas por el ingenio de cada uno y por la cantidad de rimas, canciones y acertijos conocidos de que se disponga. Los profesores se darán cuenta de que la principal fuente de material para esta estrategia son los propios niños. Incluso los muy pequeños pueden contribuir con textos de este tipo para la iniciación a la lectura.

*Estas obras no se han traducido al castellano. No las hemos sustituido por otras en nuestro idioma para respetar la selección que ha hecho el autor. Los interesados en obtener información sobre libros de estas características existentes en nuestro país pueden consultar el capítulo “La literatura infantil y juvenil en España” por Teresa COLOMER, dentro de la obra de A. NOBILE *Literatura infantil* y *juvenil,* Madrid, Morata. 1992. (*N. del E.*)

*“El *wombal* es un mamífero marsupial australiano cuyo tamaño es aproximadamente el del tejón. (*N. del T.*)

**"Conservamos las intervenciones escritas de los niños tal como aparecen en el texto original para que pueda comprobarse la deficiente ortografía, a la que, como se indica en el texto, no se presta gran atención en este primer período escolar del niño. En inglés "correcto", la intervención de Kylie tendría que escribirse así: "Once, *I was coming home from school and I saw* a *dead cal near* my *comer and il was* my *friend's cal".* Su traducción es: "Una vez, volvía del colegio a casa y vi un gato muerto cerca de mi esquina, y era el gato de mis amigos". Conviene señalar que el inglés ofrece mayores dificultades que el español a la hora de aprender la práctica ortográfica, dado que la correspondencia entre grafismos y sonidos es menor que la existente en español. (*N. del T.*)

***"La intervención de Jason seria: *"Frank and I myself found* a *dead fox in the bush beside the creek; it was all colJered with maggots ...* ". La palabra *bush* significa en inglés australiano "monte". La traducción de la intervención de Jason es: "Frank *y* yo encontramos un zorro muerto en el monte, al lado del arroyo; estaba cubierto de gusanos...". (*N. del T.*)

*“De nuevo, advertimos que, dada la falta de correspondencia entre grafismo y sonido en inglés, la escritura del niño angloparlante de 5 años es mucho más difícil de descifrar que la del hispanoparlante de la misma edad. Si éste conoce ya los grafismos de la escritura, sus rasgos ortográficos idiosincrásicos se pondrán de manifiesto sólo en aquellas palabras que tengan estructura irregular (por ejemplo, verbos irregulares) o ambigüedades fonéticas: b-v, g-j, h, etc. (*N. del T.*)

*La traducción de la frase inacabada en inglés que aparece en el texto: “Palos y piedras romperán mis huesos pero los apodos____”, no permite observar el efecto de la rima. (*N. del T.*)

*La traducción de esta canción infantil es: “Encontré un cacahuete, encontré un cacahuete, encontré un cacahuete ahora mismo, dónde lo encontraste, dónde lo encontraste, dónde lo encontraste ahora mismo, era crujiente, poco apelmazado, estaba en los bancos ...”. Este texto sí da idea de la rima y el ritmo en las canciones infantiles: repetición y coincidencia de terminaciones. Recordemos todas las canciones infantiles que acompañan a los juegos de salto rítmico a la comba y de ruedas de niños. por ejemplo: “El cocherito, lerén,/me dijo anoche, lerén,/que si queria, lerén,/montar en coche, lerén...”. (*N. del T.*)

*La traducción de este texto mutilado es: “El pequeño Jack Horner se sentó en un rincón./Comiendo su pastel de Navidad,/Puso en su pulgar./*Y* sacó un ____ _____*./Y* _____.” En realidad. el significado no importa, sino la rima, que sigue el esquema: A-B-C-C-B. (*N. del T.*)

*La traducción del texto completado por los niños es: “El pequeño Jack Horner se sentó en un rincón./Comiendo su pastel de Navidad./Puso en su pulgar./*Y* sacó una escopeta./*Y* disparó a la señorita *Muffet* directo al ojo.” Efectivamente, conserva la rima: A-B-C-C-B del texto original. (*N. del T.*)

*La traducción del texto elaborado por los niños es: “Suenen las campanas, suenen las campanas,/Suenen todo el camino,/Oh, qué horror oír,/Estas campanas de trineo la mitad del día...”. (*N. del T.*)

CAPÍTULO

9

Recapitulación: la integración de la lectura y la escritura de textos de contenido concreto

El objetivo de este capítulo es presentar un enfoque que puede utilizarse para integrar la lectura y la escritura de textos de contenido concreto. Como profesor, me he visto frustrado constantemente por la incapacidad de mis alumnos para escribir informes o, incluso, para resumir textos de contenido concreto. En mis primeros años de docencia, me dedicaba a desarrollar una y otra vez proyectos distintos para encontrarme siempre con que los resultados de mis alumnos seguían siendo de baja calidad. Por ejemplo, si pedía a niños de 12 años "Hacer un proyecto sobre China", solían buscar una enciclopedia o libro sobre China y copiaban de forma indiscriminada cantidades ingentes de información.

Después de algún tiempo, empecé a cuestionar mis propias prácticas. Cuando decía: "Haz un proyecto", ¿qué creía que harían?, ¿qué tipo de texto escrito pensaba que elaborasen? ¿Esperaba que escribieran un informe, una exposición, un resumen? ¿Cuáles eran las expectativas de mis alumnos respecto a "hacer proyectos"? Comencé a observarles y me di cuenta de que, cuando se les pedía que realizaran un proyecto, surgía una pauta de comportamiento típica:

1. Primero, dedicaban mucho tiempo a planificar y dibujar una portada.
2. Después, empezaban a planear el formato para la presentación de su trabajo: número de páginas, lugar de las

ilustraciones, tipo de orlas, forma de escribir los titulares, etc.

3. Efectuaban a continuación una búsqueda de fotografías adecuadas en revistas de viajes antiguas, periódicos y folletos.
4. Terminada la maqueta del proyecto, recortaban y pegaban las fotografías en el lugar correspondiente y copiaban o calcaban los dibujos raros.
5. Buscaban, entonces, un libro que tratase del tema en cuestión. Frecuentemente, los padres de los niños, asediados por ellos y algo frustrados, tendrán que encargarse de buscarlos en las bibliotecas públicas.
6. Por último, se daban los toques finales para la presentación del libro: terminación de subtítulos, de las orlas, etc.

Reflexionando sobre esta pauta común, me di cuenta de que mis alumnos estaban más preocupados por la apariencia externa de sus proyectos que por su contenido. En realidad, había estado fomentando sin querer esta actitud al comentar sobre todo la presentación de sus trabajos, sin haber especificado la forma escrita que esperaba de ellos. Asimismo, no les ayudaba a desarrollar las necesarias estrategias de investigación que les permitirían ser más eficaces a la hora de leer y escribir textos de contenido concreto.

El examen de mis supuestos de partida sobre los trabajos de los niños

Este incidente crítico en mi tarea docente me hizo más consciente de las necesidades reales de mis alumnos para convertirse en usuarios eficaces de textos de contenido concreto. Cuando les pedía "Hacer un proyecto sobre China", daba por supuesto que podían:

- Encontrar libros adecuados como fuente de información sobre un tema.

- Utilizar un amplio conjunto de estrategias de lectura para extraer la información pertinente.
- Sacar datos de fuentes diversas utilizando los índices generales y los de materias.
- Anotar de alguna manera la información adecuada, por ejemplo: notas, resúmenes, etc.
- Traducir notas en bruto a una forma textual adecuada, por ejemplo, un informe.
- Elaborar ilustraciones, mapas, diagramas y tablas en apoyo de los textos, y
- Mantenerse centrados en un tema no seleccionado por ellos.

Cuando me percaté de que estos supuestos eran incorrectos, me dediqué a ayudar a mis alumnos para que se convirtieran en lectores y escritores más diestros de textos de contenido concreto. Mis primeras tentativas se orientaron principalmente a utilizar actividades de aprendizaje que les exigían centrarse en textos de contenido concreto con algún objetivo específico, por ejemplo, les daba el título de algún libro y les pedía que encontrasen en la biblioteca otros tres que trataran del mismo tema (véase CAIRNEY, 1983). Aunque estas actividades les ayudaban en cierta medida a desarrollar habilidades de búsqueda específica y de estudio, me di cuenta de que mis alumnos seguían teniendo dificultades para integrar las diversas estrategias necesarias para elaborar un proyecto por completo.

Empecé a experimentar con enfoques integrados que requerían que los estudiantes seleccionaran un tema para investigar sobre él y aplicar un amplio conjunto de estrategias de lectura y escritura. La siguiente descripción de un enfoque integrado a la lectura y escritura de textos de contenido concreto ha demostrado ser muy eficaz para mejorar la competencia de los estudiantes.

Cómo ayudar a los alumnos a convertirse en investigadores

Este enfoque de la lectura y escritura de textos de contenido concreto requiere una serie de lecciones sucesivas. No se trata de ningún método rápido y fácil para convertir a los alumnos en investigadores: no existe tal método. Sin embargo, constituye una forma eficaz de que los estudiantes se dediquen de manera más personal a la lectura de textos de contenido concreto, llevándoles, por tanto, a la elaboración de textos en diversas formas escritas. En general, el enfoque debe mucho al trabajo de dos antiguos colegas (Paul WILLLAMS y Ann PULVERTAFT) basado en la clase.

Debo hacer hincapié en que la sucesión de lecciones que sigue (véase la Tabla 9.1) varía en relación con las capacidades, edad y anteriores experiencias de lectura y escritura de los alumnos. La sucesión que presentamos es una de las muchas que podrían proponerse y se ha utilizado con niños de 11 años.

En la primera clase el profesor empieza anunciando que los alumnos van a aprender a convertirse en investigadores. Les pido que comenten su experiencia previa sobre trabajos monográficos y, si fuese necesario, planteo una serie de problemas que, según he observado, surgen en trabajos de este estilo. Suelo mostrar a la clase un trabajo monográfico completo (de otro curso) que contenga secciones de información copiada simplemente de un libro utilizado como fuente de información, que refleja una pobre comprensión de la tarea. Después, les muestro otro trabajo que, en esencia, recoge el realizado por los estudiantes. Comparamos ambos y les digo que voy a ayudarles a desarrollar una tarea de investigación que culmine en un trabajo escrito que sirva de indicador de su aprendizaje.

A continuación, planteo a la clase una serie de materias, posibles objetos de investigación (por ejemplo: transporte, animales, países del mundo, etc.) y les pido su opinión sobre ellas. Tras explorar cada opción, se escoge una para someterla a estudio. En esta fase de la lección, indico que es preciso lanzar una tormenta de ideas acerca de un tema concreto perteneciente a la materia seleccionada. Antes de pedir a los alumnos que inicien esa actividad, les demuestro cómo hay que desarrollarla. Este procedimiento se continúa en todas las lecciones, mostrando el proceso que se sigue en estas técnicas en la pizarra o en el retroproyector.

Comienzo con la tormenta de ideas sobre los temas, comentando cada uno a medida que lo presento: ¿Por qué pienso en éste? ¿Sería interesante? ¿Habrá más compañeros que quieran trabajar sobre él? ¿Sé mucho del mismo? Acabo la demostración seleccionando un tema y explicando por qué ha sido elegido (véase el resultado de una sesión de demostración de este tipo en la Figura 9.1). Después pido a los alumnos que expongan su propia tormenta de ideas y dialoguen sobre ella con un compañero antes de decidir el tema que deben investigar.

Tabla 9.1. Resumen de la investigación sobre el proceso de escribir

Etapa 1:	Presentar la intención de efectuar una investigación; fijar el área temática; hacer la demostración de la tormenta de ideas; pedir a los alumnos que utilicen ésta para fijar su propio tema.
Etapa 2:	Hacer la demostración del borrador de descubrimientos y pedir a los alumnos que traten de hacer el suyo.
Etapa 3:	Dialogar sobre el género textual a utilizar (por ejemplo, informe) y presentar los subtítulos que emplearán para organizar la información. Hacer la demostración del procedimiento que se usará para categorizar la información utilizando el borrador de descubrimientos.
Etapa 4:	Exponer las técnicas y formatos para tomar notas y hacer la demostración de las técnicas básicas para la clase. Exponer las técnicas de localización imprescindibles para encontrar la información y llevar a los alumnos a la biblioteca para obtener documentación sobre los temas.
Etapa 5:	Hacer la demostración de los métodos para reorganizar las notas con el fin de elaborar textos coherentes. Pedir a los alumnos que reorganicen sus notas y traten de hacer el borrador de una sección.
Etapa 6:	Todos los alumnos terminan el borrador de sus informes.
Etapa 7:	Dar oportunidades para la revisión y lectura de prueba de los borradores.
Etapa 8:	Exponer el uso de material de ilustración y los formatos de presentación. Mostrar algunos informes terminados. Dejar que los alumnos comiencen a planear un formato para presentar sus informes.
Etapa 9:	Aprobar el formato elegido por cada estudiante para su informe y dejarle que termine su trabajo.
Etapa 10:	Poner en común los informes y exponerlos para que otros puedan leerlos.

Comienzo la segunda lección recordando a los niños el tema que elegí en la sesión de tormenta de ideas. Explico entonces que necesito reunir un borrador de descubrimientos, lo que supone escribir todo lo que ya sé sobre el tema. Les digo que debe hacerse con rapidez, de manera que las ideas fluyan con libertad. Cuando escribo, hago algún comentario ocasional si no estoy muy seguro de la exactitud de mis enunciados (por ejemplo: "Creo que, sobre todo, son marrones"). Después, pido a los alumnos que elaboren su propio borrador de descubrimientos, tras lo cual pueden leérselo a un compañero. A continuación, se abre un debate de clase para descubrir lo que ya se conoce sobre el tema: "¿Cuánto sé ya?" "¿Qué tengo que descubrir?".

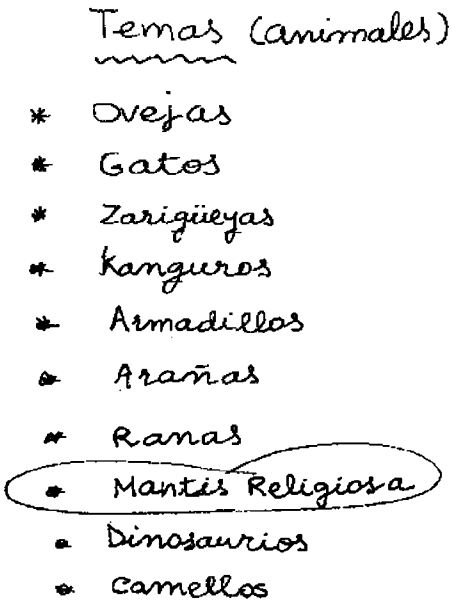


Figura 9.1. El resultado de la imitación de una tormenta de ideas temática a cargo de un grupo de alumnos de 10 años.

En la tercera lección, indico que necesitamos seguir nuestra investigación y presento los conocimientos adquiridos como un informe (véase COLLERSON, 1988). Es importante insistir en que éste es una de las modalidades que podemos utilizar. Sin embargo, por su sencillez, constituye un buen punto de partida al iniciar un enfoque integrado. Leo después varios informes, señalando sus características principales, es decir, que comienzan con una clasificación general que define el tema central en relación con un

campo de saber más amplio (por ejemplo, "Las serpientes son reptiles"). Sigue una serie de detalles sobre el tema, categorizados de alguna manera. Hablamos después de las posibles informaciones que se utilizarán en relación con el tema en cuestión que, en realidad, se convertirán en los subtítulos del informe. Éstos tienen que ser lo bastante genéricos como para poder incluir los temas de cada niño. Por último, los alumnos determinan sus propias categorías.

Una vez más, muestro a la clase mi borrador de descubrimientos y señalo que la información puede categorizarse bajo los encabezamientos indicados. Esto se realiza utilizando una de entre varias estrategias posibles, por ejemplo, código de colores, sistema de numeración, etc. (véase la Figura 9.2).

Tras pedir a mis alumnos que expresen sus comentarios sobre mi borrador y digan si ven algún fallo en él, les digo que necesito más información. Insisto en que puede ser necesario comprobar la exactitud de la proporcionada en el borrador de descubrimientos a medida que progresa la investigación. Después, los alumnos examinan sus propios borradores de hallazgos, los numeran y comentan las posibles deficiencias con un compañero.

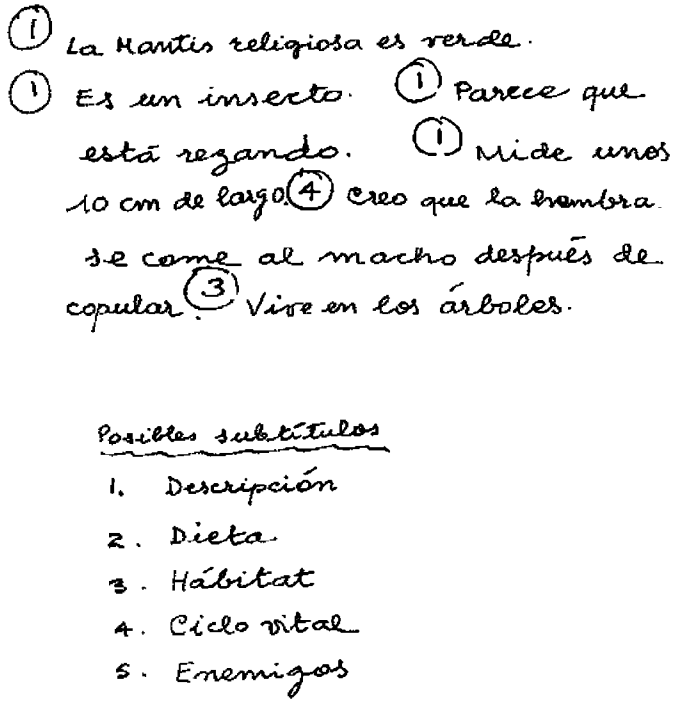

(1) La Mantis religiosa es verde.
(1) Es un insecto. (1) Parece que está rezando. (1) Mide unos 10 cm de largo (4) Creo que la hembra se come al macho después de copular (3) Vive en los árboles.
Posibles subtítulos
1. Descripción
2. Dieta
3. Hábitat
4. Ciclo vital
5. Enemigos

Figura 9.2. Esquema de descubrimiento codificado para demostrar a los alumnos cómo puede categorizarse la información en subapartados específicos.

En la cuarta lección, les digo que van a visitar la biblioteca para conseguir información adicional. Si no están muy acostumbrados a tomar notas, es importante ayudarles antes de seguir adelante. Hay que iniciarles en una serie de métodos de anotación, por ejemplo, utilizar resúmenes, sistemas de fichas, listas, etc. En la primera lección, suele ser útil promover este proceso proporcionando a los estudiantes hojas impresas con varios encabezamientos. De este modo, cuentan con un formato sencillo para registrar la información.

En esta fase, hago la demostración de las técnicas de anotación utilizando un único libro de referencia adecuado a mi tema. Mientras realizo las anotaciones en la pizarra o en el retroproyector, digo lo siguiente a los estudiantes:

- Fijaos en que no escribo frases completas. De este modo, puedo tomar notas con rapidez.
- Observad cómo escribo los diversos puntos con mis propias palabras.
- A veces, copio las palabras exactas del libro porque no puedo decirlo de otro modo. Esto se llama "cita" y se pone entre comillas.
- Fijaos también en que copio la ortografía exacta de palabras raras. No son fáciles de comprobar después en el diccionario.
- No olvidéis anotar el título del libro y el autor. Esto se llama "referencia" y debe hacerse una relación al final del informe de manera que cualquiera que lo lea pueda saber de dónde proviene la información que manejáis.

Después de esto, durante varias lecciones, los alumnos van a la biblioteca para descubrir más información sobre sus temas. De nuevo, si no les resulta familiar el sistema de clasificación o no pueden utilizar un índice general o de materias, debe iniciárseles en ello. Los profesores tendrán en cuenta que muchos de los libros que recomiendan a los niños tienen índices incompletos (o carecen de ellos) y sólo presentan breves resúmenes de su contenido. Esto puede convertirse en un grave obstáculo por lo que es preciso

enseñarles estrategias para superar este problema. En este momento, es importante supervisar lo que hacen los alumnos, yendo de unos a otros y solicitando la ayuda de otras personas, por ejemplo, del bibliotecario.

Al tiempo que toman notas, se indica a los alumnos que se aseguren de que los enunciados de sus borradores de descubrimientos son exactos. Si es así, los añaden a sus hojas, situándolos en las categorías pertinentes. Conviene que los profesores les enseñen cómo hacerlo, utilizando los borradores de descubrimientos de los alumnos. Asimismo, es importante mantener sesiones regulares de puesta en común durante el proceso de investigación. ¿Han tenido problemas? ¿Cómo los han resuelto? ¿Unas referencias eran más útiles que otras?

En la lección siguiente, suelo exponer mis propias notas y promover el diálogo sobre la importancia de la información. ¿He incluido detalles insignificantes? ¿Hay solapamientos entre categorías? ¿Quedan aún lagunas en la información de que dispongo? ¿Me he repetido en otro lugar? Demuestro entonces cómo estas notas han entrado a formar parte, de manera coherente, en mi informe final. Para hacer esto, conviene insistir en que las notas se han escrito en orden aleatorio y que es preciso seguir un orden más natural.

Una forma de hacerlo consiste en leer las notas, numerando cada punto en el orden en que se han incorporado al texto. Hago que los alumnos se interesen en este proceso discutiendo con ellos mis decisiones a medida que las voy tomando. Por último, indico que es preciso conectar entre sí estos puntos. Demuestro cómo se hace y pido a la clase que repita el proceso con uno de los subapartados. De nuevo, es importante establecer relación con los alumnos y ayudarles cuando lo necesiten. Terminado este proceso, la sección de texto se comenta con otro compañero, manteniéndose después un debate general. En lecciones posteriores, se repite el proceso con cada uno de los subapartados que restan.

Cuando los alumnos han terminado el borrador de sus informes, conviene que todos tengan oportunidad de corregirlo y hacer una lectura de prueba de su trabajo. Esto puede hacerse de diversas

maneras, pero reflejarán siempre los procedimientos utilizados en la clase para la escritura en general. Para la corrección del significado, algunos profesores lo hacen mediante entrevistas individuales, otros agrupan a los alumnos para revisar el material en borrador y otros utilizan un sistema basado en los compañeros. En las primeras fases de realización de escritos de investigación, conviene que el profesor se entreviste con cada alumno, ayudándole cuando fuese necesario. La lectura de prueba sólo requiere que los estudiantes comprueben su propio trabajo en relación con la ortografía, la puntuación y la gramática. Una vez más, esto puede realizarse de diversas formas, por ejemplo, mediante entrevistas individuales y de grupo, la ayuda de los padres, los compañeros, etc.

Cuando los alumnos han terminado su borrador final, es el momento de hablar sobre la presentación del trabajo. Conviene insistir en que esto sólo se acomete cuando todo lo demás está terminado. En esta fase, suelo mostrar a los alumnos los informes elaborados por otros estudiantes publicados comercialmente. Indico las variaciones de formato, muestro el uso de ilustraciones, mapas, diagramas, etc. Hablamos sobre las posibles formas de utilizar estos elementos y su importancia como apoyo al texto. Señalo siempre que el material de ilustración no sólo tiene la misión de hacer atractivo el trabajo; sobre todo, sirve para proporcionar información adicional.

Animo entonces, a los alumnos a que preparen un plan de presentación de su trabajo, así como una lista de posibles elementos de ilustración. Todo esto debe comentarse, al menos, con un compañero y puede que sea preciso hacerlo también con el profesor. Comunicados y aprobados los planes, los alumnos pueden dedicarse a elaborar sus informes finales. Esto puede necesitar varias lecciones. También, parte del trabajo de copiar, ilustrar y escribir los encabezamientos puede hacerse en casa. Ultimados los informes, se ponen en común y se exponen.

Variaciones de esta estrategia

Como ya hemos dicho, el proceso expuesto en este capítulo constituye sólo uno de entre los muchos posibles. No obstante, he comprobado que éste es útil. Si optamos por otro procedimiento conviene asegurarse de que se mantienen las siguientes características esenciales. El método escogido debe:

1. Permitir el uso integrado de lectura y escritura.
2. Incluir un ciclo repetido de demostración, diálogo sobre textos reales, construcción conjunta de textos y lectura y escritura controladas por los alumnos (para más detalles, véase el Capítulo 3).
3. Dar oportunidad a los alumnos para que se ocupen de un tema de interés para ellos dentro de parámetros bastante amplios.
4. Permitir que unos alumnos ayuden a otros, como parte de los procesos de lectura y escritura.
5. Dar oportunidades a los estudiantes para que revisen su trabajo y elaboren los significados.

CAPÍTULO 11

Recapitulación: la integración de la lectura y la escritura de textos literarios

Este capítulo trata de los programas integrados para la lectura de textos literarios. Como el Capítulo 9, pretende mostrar que la enseñanza de la comprensión no tiene que desarrollarse, ni debe, como una serie de lecciones descontextualizadas en las que se enseñan determinadas habilidades. Necesitamos, en cambio, encontrar métodos para ayudar a los alumnos a elaborar los significados que construyen cuando se enfrentan a textos completos. Un programa completo de lectura literaria requiere que el profesor cree un ambiente que dé oportunidades para leer a diario de forma independiente, para dar respuestas espontáneas y estructuradas a los textos y para leer en común por puro entretenimiento (CAIRNEY, 1990). Sin embargo, el centro de atención de este libro es la comprensión. De ahí que en este capítulo me interese por el desarrollo de programas integrados que permitan discutir, evaluar, interpretar y criticar la literatura.

Enfoques de programación

El programa de muestra que presentamos en las páginas siguientes en relación con el libro *Charlotte's Web (Las telarañas de Carlota)* (WHITE, 1952) revela una forma de proporcionar un marco para dar una respuesta estructurada a la literatura (véase el Capítulo 4). El enfoque adoptado se centra en los temas de la

novela (es decir, los principales mensajes subyacentes que el autor trata de comunicar), la caracterización del argumento, estructura, ambiente y lenguaje. De los otros enfoques, los siguientes parecen los de mayor valor:

1. *Enfoque de género (forma).* Esta propuesta se centra en las características de los textos de un determinado género (por ejemplo: fábulas, cuentos de hadas, leyendas. etc.). Mediante este enfoque, el profesor puede planear un programa completo sobre las leyendas griegas.
2. *Enfoque temático.* El profesor ha de escoger libros relacionados con un determinado tema, por ejemplo, relatos de animales. Esta propuesta es menos exigente en sentido literario y, por tanto, de menor valor para el desarrollo de la comprensión. Mediante ella, el profesor puede planear un programa basado en relatos de aventuras cuyo principal protagonista sea un caballo, por ejemplo.
3. *Enfoque estructural.* Este tipo de programa se centra en la estructura argumental del texto o textos. Las narraciones tienen construcciones argumentales previsibles, que pueden compararse, por tanto, por sus semejanzas y diferencias, o por los grados de adecuación a determinada estructura. Los profesores que utilicen este enfoque pueden planear un programa para examinar una serie de novelas de desarrollo temporal.
4. *Estudios de autores.* Suponen el estudio de varios trabajos del mismo escritor. Normalmente, el programa empieza cuando el profesor expone algunos detalles del autor. A continuación, la clase lee la obra para identificar las características peculiares del estilo del autor. Este enfoque puede utilizarse para estudiar a escritores conocidos como Roald DAHL, pero se muestra más útil cuando se dedica a escritores más difíciles como Leon GARFIELD, que suele ser menos popular entre los niños.

Principios para el desarrollo de programas

El programa integrado que sigue se basa en una serie de importantes principios (de CAIRNEY, 1990), pero antes es esencial exponer los que han configurado las lecciones presentadas, y que se aplican por igual a todos los demás enfoques de programación. Las lecciones planeadas deben:

- No subestimar el significado que los autores y, a nuestros efectos, los lectores construyen. Por ejemplo, sería trivial planear una clase sobre nueces porque la madre que aparece en *Sounder* (ARMSTRONG, 1971) solía pelar nueces todas las noches mientras se mecía frente al hogar. Esto nada tiene que ver con los grandes temas que trata de desarrollar el autor (por ejemplo, el racismo), las sutilezas del argumento, el uso del lenguaje, etc.
- Plantear tareas abiertas de comprensión. Es decir, deben dar oportunidad a los alumnos para que amplíen los significados potenciales que construyan (cuando se enfrenten con el texto) en vez de restringirlos. Las tareas abiertas permiten múltiples respuestas; las tareas cerradas promueven una sola respuesta.
- Invitar a responder, sin plantear tareas prefijadas. No es seguro que los alumnos se interesen por las sugerencias del profesor para responder a una obra literaria. Para evitar este problema, deben darse opciones posibles. En vez de plantear una tarea, es preferible sugerir suficientes actividades que permitan a los estudiantes escoger algo que impulse su imaginación.
- No presentar una integración forzada. Nuestro objetivo debe consistir en planear actividades de comprensión que permitan a los alumnos llegar a comprender mejor el texto. Nunca debemos planear actividades para todos los temas sin respetar la integridad del libro.
- Proporcionar tareas de comprensión que promuevan la búsqueda compartida de respuestas alternativas al texto y no investigaciones individuales del significado ideal del libro.

- Constituir un medio de estimular la respuesta al texto y su comprensión. Debemos evitar la trampa de desviar el centro de atención de la novela a las tareas de comprensión.

Procedimientos para planificar el programa

Hay muchas formas posibles de planificar un programa integrado. No obstante, a mí me han resultado útiles las siguientes etapas:

Etapa 1:	Leer el libro sin tomar notas ni planear ninguna lección.
Etapa 2:	Volver a leer el libro, buscando los puntos de detención convenientes o divisiones lógicas que configuren secciones adecuadas a la duración de la lección que puedan leerse en unos 10 o 15 minutos. Se anotan, entonces, los puntos de detención, para poder empezar a planificar.
Etapa 3:	Examinar de nuevo el libro, sección por sección, releyendo partes específicas con detalle y tomando notas de ideas que puedan servir para la lección. Esencialmente se trata de una sesión de tormenta de ideas. Se anotan las que se centran en los temas subyacentes, personajes, argumento, ambiente, lenguaje, forma, etc.
Etapa 4:	Relectura de las notas en bruto, eliminando las lecciones menos apropiadas y añadiendo otras ideas que surjan cuando avanza la planificación más detallada.
Etapa 5:	A continuación, debe revisarse el contenido de las lecciones para asegurar que todas tienen una longitud, dificultad, nivel de interés, etc., adecuados.
Etapa 6:	Por último, se relee el programa para asegurarse de que cada lección se ajusta, desde el punto de vista lógico, dentro de una sucesión total y que todas ellas cumplen con los principios antes expuestos.

Al leer el programa que sigue, es importante recordar que se ha planeado teniendo presente un grupo específico de alumnos (de 10 años) y un determinado contexto. Cuando se planifican programas de este tipo, conviene diseñarlos de manera que respondan a las necesidades de la clase. El profesor tiene que plantearse esta cuestión fundamental: "¿Qué tipo de ayuda necesitan mis alumnos para convertirse en constructores de significado más eficaces?".

No sólo varía el contenido de estos programas, sino que el formato en el que aparece la literatura puede adoptar diversas formas. Por ejemplo, el libro puede leerse en clase; un grupo de alumnos puede leer la misma novela en silencio, capítulo a capítulo, entre las clases planificadas, puede darse una combinación de lectura del profesor y lectura independiente. El programa que sigue a continuación depende de la lectura en voz alta que haga el profesor del texto.

Un programa de muestra sobre "Las telarañas de Carlota"

SINOPSIS

Las telarañas de Carlota (WHITE, 1952) es un cuento que habla de amistad, lealtad, vida, muerte y esperanza. Narra la relación que se desarrolla entre una araña (Carlota) y un cerdo (Wilbur) cuando la amenaza de la muerte inevitable trastorna la relativa tranquilidad del corral. Wilbur, un cerdito salvado de la muerte por las súplicas de Fern, la hija del Sr. Arable, descubre que, a medida que crece, persiste sobre él una condena a muerte. Pero su vida cambia a raíz de un encuentro casual con Carlota en el corral. El vínculo que se desarrolla entre estos dos personajes y los esfuerzos de Carlota para salvar la vida de Wilbur constituyen las fuerzas que sostienen el relato.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Los principales objetivos de la planificación de este programa consisten en ayudar a los alumnos a:

1. Hacerse más conscientes de los temas de amistad, vida, muerte, lealtad y esperanza suscitados por el libro.
2. Apreciar la forma en que WHITE desarrolla los personajes y plasma la riqueza de determinadas cualidades humanas.
3. Proyectar sus propias emociones en el relato.
4. Examinar la fuerza del lenguaje para influir en las emociones.

POSIBLES LECCIONES

Lección primera

Introducción. Su objetivo consiste en conseguir que los alumnos se sumerjan en el relato y estimularles a que relacionen sus experiencias personales con el texto y, en consecuencia, simpaticen con los personajes principales.

Procedimiento. Se comienza a leer el libro con pocos o ningún comentario. Al final del Capítulo 1, se pide a la clase que se divida en grupos de entre 3 y 5 niños para tratar las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son vuestros sentimientos hacia el Sr. Arable? ¿Tenía justificación para querer matar al cerdo? ¿Qué argumentos haya favor y en contra de sus acciones?
- ¿Habríais reaccionado como lo hizo Fern? ¿Por qué o por qué no?

Se vuelve a reunir la clase y se pide que un portavoz elegido por cada grupo ponga en común algunas de sus respuestas.

Lectura del Capítulo 2. Después, se pide a los alumnos que expongan algunas anécdotas que hayan tenido cuidando animales pequeños. ¿Qué recuerdan de la experiencia? ¿Cómo consiguieron el animal? ¿Cómo describirían su relación con él? ¿Era de “amistad” íntima? ¿Podéis ser “amigos” de un animal?

Lección segunda

Introducción. Su objetivo es ayudar a los alumnos a que se formen una imagen rica del corral y sus alrededores. Se trata de ayudarles a ver, oír, oler y sentir el corral y de que se proyecten en el ambiente.

Procedimiento. Lectura del Capítulo 3. Tras su lectura, se da tiempo a los niños para que presenten respuestas generales al texto. Cuando se haya desarrollado la discusión durante un período suficiente de tiempo, se les indica que utilicen el procedimiento de dibujo para ampliación (véanse los Capítulos 4 y 5 para los detalles del procedimiento) para poner de manifiesto cómo se imaginan el corral y su patio. Si es necesario, se releen las primeras páginas del capítulo. Realizados los dibujos, se deja un tiempo para que cada alumno se lo explique al compañero.

Terminados los dibujos, se pide a los estudiantes que escojan a un compañero para realizar una tormenta de palabras que describan las sensaciones que tienen del corral y del patio. ¿Cuáles son las imágenes, sonidos, olores y experiencias táctiles que podrían experimentar si estuvieran allí? Se ponen en común estas imágenes y se recopilan en una lista compuesta de imágenes.

Variaciones de esta lección. A modo de prolongación de las actividades citadas, puede animarse a los niños para que utilicen las palabras que describen sus imágenes para escribir un poema sobre el corral. Puede hacerse de forma libre o siguiendo un sencillo esquema:

- Escribe el título: "El corral".
- Escribe 2 o 3 palabras que describan imágenes visuales.
- Escribe 3 o 4 palabras que reflejen los sonidos del corral.
- Escribe 3 o 4 palabras que describan los olores del corral.
- Escribe 2 o 3 palabras que expresen lo que sientes en relación con el corral.
- Escribe un sinónimo de "corral".

Lección tercera

Introducción. El objetivo principal de esta lección consiste en centrar la atención de los estudiantes sobre el tema de la soledad y la necesidad de estar en el propio ambiente. La depresión de Wilbur proporciona una maravillosa perspectiva de esta condición humana común. Asimismo, se anima de nuevo a los niños a que se pongan en la situación de Wilbur y experimenten sus sentimientos.

Procedimiento. Lectura del Capítulo 4. Después de la lectura, se da tiempo a los alumnos para que respondan en términos generales al capítulo. Si es preciso, se plantean preguntas que susciten respuestas de tipo general: "¿Qué sientes ante la soledad de Wilbur?" "¿Crees que la misteriosa nueva amiga de Wilbur cambiará su vida"?

A continuación de la exposición inicial, se centra la atención de la clase en el tema de la soledad. ¿Por qué se siente solo Wilbur? ¿Cómo reacciona? ¿Alguna vez te has encontrado solo? ¿Puedes recordar las razones de tu soledad? ¿Qué te sacó de tu soledad?

Como conclusión de esta lección, se invita a los alumnos a que escriban un párrafo de diario que pudiera haber escrito Wilbur (si pudiera hacerlo) al final del día. Por ejemplo:

> Bueno, menudo día ha sido hoy. Empezó mal con lluvia, lluvia, lluvia. Era como para deprimir a cualquiera. Cuanto más abatido estaba, más triste me sentía. Nadie en el corral quería nada conmigo. Al principio no encontraba a Templeton por ningún sitio y después volvió tan sólo para quitarme la comida. Fern no se me acercó, Goose estaba muy ocupada sentada en los huevos, y Lamb tenía cosas mejores que hacer. Estaba tan deprimido que ni siquiera podía comer; ¡así estaba de mal! Para colmo, el estúpido de Lurvy me cogió y empezó a hacerme tragar una medicina (lo único que necesitaba era un poco de amor y de atención). Pero precisamente entonces ocurrió algo sorprendente, encontré un amigo o amiga completamente nuevo. No sé su nombre, pero mañana lo sabré porque me dijo que le encontraría por la mañana. Es genial, por fin un amigo, no creo que pueda dormir. Bueno, trataré de hacerlo. Buenas noches, querido diario.

Presento a la clase un párrafo de muestra del diario correspondiente a un personaje de otro libro bien conocido y, a lo mejor, les ofrezco una simple anotación de otro relato que se haya puesto en común en clase.

Variaciones de esta lección. Como alternativas a la escritura de una anotación en el diario, se puede:

- Hacer un dibujo de Wilbur reflejando su estado deprimido.
- Utilizar la técnica de dibujar para ampliar para hacer un dibujo del amigo misterioso.
- Representar en forma dramática alguna de las relaciones entre Wilbur y los otros personajes del corral.

Lección cuarta

Introducción. Se centra sobre todo en el tema de la amistad. Por fin, en este caprtulo, Wilbur encuentra una amiga. Esta nueva relación tiene un efecto espectacular en su vida. Debe estimularse a los niños de la clase para que relacionen las experiencias de Wilbur con sus propias vidas y para que reflexionen sobre la necesidad humana de amistad.

Procedimiento. Lectura del Capítulo 5. Después de leer el capítulo, se divide la clase en grupos de entre 3 y 5 estudiantes, pidiéndoseles que traten las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál es la reacción de Wilbur ante su nueva amiga? ¿Qué cosas le sorprenden y cuáles no le gustan?

- ¿Cómo demuestra Carlota su amistad hacia Wilbur?
- ¿Alguna vez os habéis encontrado a alguien con el que inicialmente no habéis congeniado debido a sus costumbres o personalidad? ¿Cómo os adaptásteis ambos a vuestras mutuas diferencias?

Tras unos 10 minutos de conversación, se invita a los grupos a que realicen una lectura dramática del encuentro entre Wilbur y Carlota. Comienza cuando Carlota saluda a Wilbur ("¡Hola!") y acaba con la afirmación de Wilbur acerca de que comer moscas y bichos es un... "desdichado sino". Cuando los grupos han tenido tiempo suficiente para leer esta sección, se invita a algunos a que presenten su lectura a la clase.

Como culminación de la lección, se pide a los alumnos que hablen sobre cómo la conversación que se ha leído ilustra los tanteos iniciales de una nueva amistad y la búsqueda de un terreno común. Para empezar este diálogo, el profesor puede preguntar:

- ¿Qué es lo que le resulta a Wilbur más difícil de aceptar de Carlota?
- ¿Qué le puede resultar a Carlota más difícil de aceptar de Wilbur?

Variaciones de esta lección. Como actividad alternativa, el profesor puede invitar a sus alumnos a que escriban un poema corto titulado "Un amigo". Este poema podría comenzar con las palabras: "Un amigo es", seguidas de una serie de pensamientos que indiquen la auténtica naturaleza de la amistad.

Lección quinta

Introducción. Su objetivo principal consiste en considerar la repentina confrontación de Wilbur con la muerte. Este acontecimiento cambia el curso de su vida y del propio relato. El análisis completo de los hechos que rodean el descubrimiento de Wilbur es crítico para el desarrollo del argumento.

Procedimiento. Lectura de los Capítulos 6 y 7. Al final del Capítulo 7, la clase se divide en grupos de entre 3 y 5 niños para tratar sobre las "malas noticias" de Wilbur. ¿Qué ha descubierto? ¿Cómo debe sentirse? ¿Cómo reacciona Wilbur? ¿Es ésta la

primera toma de conciencia de Wilbur de su propia mortalidad? ¿Y por ello resultaría más o menos traumático?

Reunido otra vez el grupo de clase, se pide a los niños que consideren la afirmación de Carlota de que ella salvará a Wilbur. Asimismo, se les dice que piensen, por grupos, cómo podrá Carlota llevar a cabo su determinación. ¿Qué tipo de plan puede preparar una araña para salvar la vida de un cerdo?

Variaciones de esta lección. Es posible ampliar la discusión sobre la muerte suscitada por este capítulo a la misma vida de los alumnos. Se trata de una ampliación que habría que hacer con gran sensibilidad y no puede efectuarse en todas las clases. A continuación de la conversación sobre la brusca toma de conciencia de Wilbur, el profesor puede pedir a sus alumnos que hablen de sus primeros descubrimientos relativos a su propia mortalidad. ¿Cómo se sintieron? ¿Qué les hizo descubrir que la muerte es la culminación natural de la vida?

Otra variación podría consistir en prestar más atención al personaje Templeton. Aunque no sea una figura principal, muchos niños se relacionan bien con él y disfrutarían reflexionando durante más tiempo sobre ese personaje. Para hacer esto, el profesor puede invitar a los alumnos a que preparen una ficha de Templeton (véase el Capítulo 6).

Lección sexta

Introducción. El principal centro de atención de esta lección está constituido por los personajes aparecidos hasta ahora en el relato. Los habitantes del corral descritos por WHITE tienen una riqueza que pocos libros consiguen plasmar. Debe estimularse a los niños para que consideren las cualidades de cada uno de las figuras principales y las comparen en relación con una serie de rasgos de personalidad.

Procedimiento. Lectura de los Capítulos 8 y 9. A continuación se indica a los alumnos que *Las telarañas de Carlota* contiene una serie de personajes muy distintos entre si. Se pide que emprendan una tormenta de ideas para hacer una lista de los personajes del corral, escribiendo en la pizarra cada nombre a medida que vayan

diciéndolo. Cuando la lista esté completa, se pide a los niños que reflexionen sobre las personalidades de cada uno. Se señalan una serie de aspectos (cada uno de los cuales tiene un rasgo opuesto) y se les invita a que rellenen una escala de valoración de personajes (véase CAIRNEY, 1990) en relación con cada uno de ellos (véase la Figura 10.1).

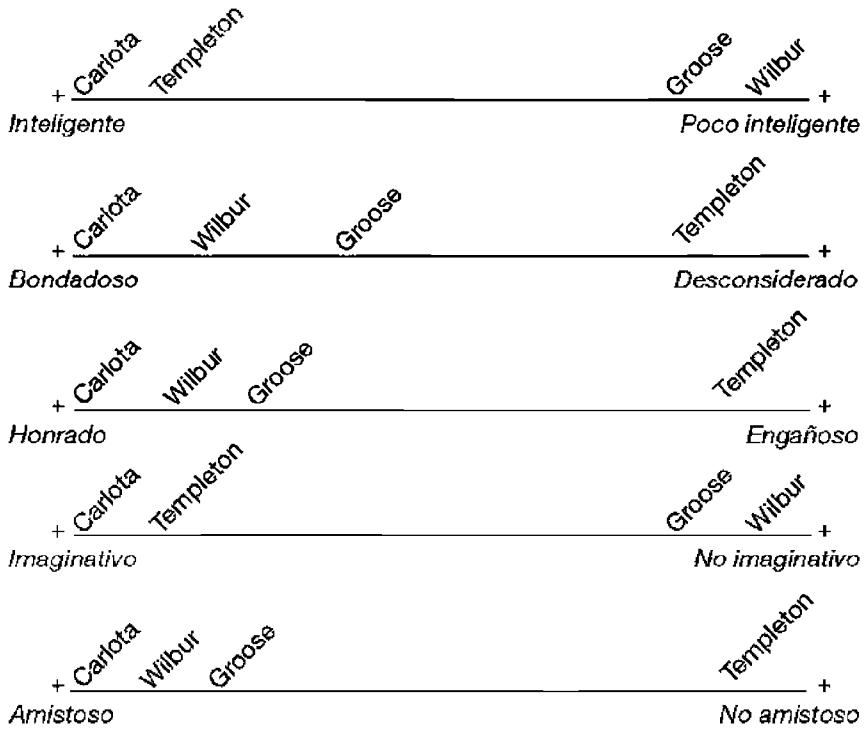


Figura 10.1. Escala de valoración de personajes de *Charlotte's Web (Las telarañas de Carlota)* (WHITE, 1952).

Las escalas de valoración se elaboran escribiendo el nombre de cada personaje en el punto que parece representar la cualidad relativa que posee. Al utilizar esta estrategia, se da por supuesto que los alumnos ya la conocen, que han visto cómo se aplica y han participado en la realización conjunta de diversas escalas de valoración. Es importante indicarles que la puntuación en estas escalas no tiene un valor mejor o peor. Debe explicárseles que, con frecuencia, distintos lectores asignan diferentes valores a los personajes porque se relacionan con ellos de forma diversa. Se les pide que traten de ponerse de acuerdo o que den una valoración que coincida, más o menos, con el punto medio de los sostenidos por los miembros de cada grupo.

Cuando los grupos han terminado de cumplimentar las escalas de valoración, se prepara una escala de clase que resuma los puntos de vista de la mayoría. Con esto se pretende que todos los grupos expongan sus puntos de vista Cuando surgen diferencias importantes, se debe pedir a los alumnos que indiquen por qué han asignado la valoración que aparece. Conviene recordar que la discusión que se produce después de elaborar las escalas y las sesiones de puesta en común que le siguen son de máxima importancia. Las escalas en si tienen poco valor como productos salvo como registro de los puntos de vista de cada grupo, que muestran una tendencia a modificarse a medida que se desarrolla el relato. Un ejercicio interesante consiste en comparar escalas elaboradas en momentos anteriores con las percepciones de los personajes que se tienen en fecha posterior.

Variaciones de esta lección. Una variación útil respecto al desarrollo que hemos presentado de esta clase consiste en hacer que los alumnos identifiquen todos, o algunos, de los rasgos de personalidad que se utilizarán y elaboren después las escalas de acuerdo con esos parámetros.

Lección séptima

Introducción. El objetivo de esta lección consiste en estimular a los alumnos para que reflexionen sobre los acontecimientos del Capítulo 9 y consideren el impacto que tendrían si ocurriesen en la vida real.

Procedimiento. Lectura de los Capítulos 10 y 11. Al final del Capítulo 11, se da ocasión a los alumnos para que respondan a la lectura en términos generales. Si es preciso, se plantean preguntas de este tipo: ¿Qué te parece la solución que Carlota da al problema? ¿Crees que funcionará? ¿Cómo reaccionarías si hubieras descubierto la telaraña?

Después de dar ocasión para las respuestas, se invita a los alumnos a leer un artículo periodístico que muestre cómo un periódico local podría informar de los milagrosos acontecimientos ocurridos en la granja de Zuckerman. Por ejemplo:

Una araña erudita sorprende a todos

Un granjero local descubrió con sorpresa esta mañana que una araña que vive en un corral sabe escribir. Al principio, el Sr. Zuckerman no daba crédito a sus ojos. En la puerta de su corral encontró una gran telaraña con las palabras ALGÚN CERDO claramente visibles inscritas en ella.

Al principio, creyó que se trataba de una broma. Sin embargo, los científicos locales han confirmado que la telaraña es real y no pueden haberla hecho artificialmente. Los expertos no saben cómo explicar el extraño suceso. y aún están más desconcertados por el hecho de que parece haber alguna conexión entre el mensaje y un cerdito encerrado en una pocilga próxima a la telaraña.

El acontecimiento ha provocado un indecible interés entre los habitantes de la localidad y en la comunidad científica. Nadie sabe si se trata de un hecho aislado y los observadores esperan ansiosos por si se repite.

Se da por supuesto que esta técnica ha sido analizada antes y que los estudiantes habrán participado en la redacción conjunta de artículos periodísticos. Se les habrán mostrado algunos ejemplos de esta clase de artículos y el profesor habrá expuesto las características que distinguen este tipo de redacción. Hay que indicar que las noticias periodísticas suelen responder a las preguntas: ¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué? Escritos los artículos, se discuten en común y se exponen.

Variaciones de esta lección. Como variante de esta lección, los alumnos pueden utilizar otros medios de comunicación para informar de las noticias del Capítulo 11. Por ejemplo, podrían:

- Hacer una entrevista radiofónica al Sr. Zuckerman.
- Actuar como entrevistadores en un plató, hablando con el Sr. Zuckerman o con Fern sobre el incidente.
- Preparar una transcripción escrita de una entrevista entre un testigo del acontecimiento y un presentador de radio o televisión.

Lección octava

Introducción. El principal centro de atención en esta lección es el ingenioso lenguaje utilizado por Carlota. El diálogo sobre la

estrategia utilizada por la araña se centrará en torno a la fuerza de las palabras. Debe animarse a los estudiantes a que experimenten con el lenguaje para crear sus propios efectos.

Procedimiento. Lectura de los Capítulos 12 y 13 hasta el momento en que Templeton empieza a buscar en la basura un recorte de periódico que tenga una palabra adecuada para Carlota. Hablar de las palabras hasta entonces utilizadas por la araña. ¿Qué proporciona tal fuerza a esas palabras? ¿Cuáles son todas las asociaciones que pueden hacer las personas con las palabras? ¿Qué hará falta la próxima vez para llamar la atención de la gente?

Pedir a los alumnos que se dividan en grupos de entre 3 y 5 y hablen de las palabras que podrían utilizar si se presentara la ocasión. Proporcionarles un montón de periódicos y revistas viejos para que busquen en ellos. Decirles que recorten palabras y las peguen en una hoja, explicando su elección. ¿Cómo ayudarían esas palabras a salvar la vida de Wilbur?

Después de que los grupos hayan recopilado su selección de palabras, dar tiempo para la puesta en común en clase. Por último, se exponen los bancos de palabras. Cuando los alumnos hayan expuesto sus trabajos, terminar la lectura del Capítulo 13.

Variaciones de esta lección. Puede invitarse a los alumnos a que hagan bromas con el lenguaje, generando palabras que pudieran tener un impacto negativo en la gente, por ejemplo, delicioso, boca-aguoso, genorme...

Lección novena

Introducción. El objetivo principal aquí consiste en estimular a los alumnos para que consideren el reconocimiento de Carlota de que tiene poco tiempo para ayudar a Wilbur. Se pide también a los estudiantes que prevean los acontecimientos que pueden producirse después de que Wilbur llegue a la feria.

Procedimiento. Lectura de los Capítulos 14-16. Relectura del último párrafo del Capítulo 13, en el que se revela que Carlota cree que “no podrá ayudar a Wilbur durante mucho tiempo más”, y que ella tendría que construir una bolsa de huevos. Decir a los alumnos que formen grupos de 3 a 5 niños para tratar de dilucidar lo que esto

quiere decir. ¿Por qué no podrá seguir ayudando? ¿Tiene relación la necesidad de formar la bolsa de huevos con la imposibilidad de seguir ayudando durante mucho más tiempo? A continuación del diálogo, se pide a los grupos que informen de sus ideas al resto de la clase.

Como conclusión de la lección se pide a los alumnos que utilicen la técnica de dibujar para ampliar con el fin de representar sus previsiones sobre los acontecimientos que se desarrollarán en el cuento. ¿Qué ocurrirá en la feria? ¿Tratará Carlota de hacer algo más para salvar la vida de Wilbur?

Variaciones de esta lección. Algunos grupos de clase querrán dialogar sobre las características de una feria rural. Para que esto sea posible, es preciso que al menos algunos alumnos dispongan de experiencias de primera mano sobre el tema. ¿Cómo es una feria? ¿Cuáles son las imágenes, sonidos, olores y gustos que ayudan a crear la atmósfera de una feria?

Lección décima

Introducción. Esta lección se dedica sobre todo a leer. Sin embargo, se promueve la participación de los alumnos en el relato animándoles a hacer previsiones después de la revelación de Carlota en el Capítulo 18 en relación con una sorpresa "especial".

Procedimiento. Lectura de los Capítulos 17 y 18. A continuación del Capítulo 18, se pide a los estudiantes que dialoguen sobre la cosa especial que Carlota está haciéndose a sí misma. ¿Qué es? ¿Qué puede pretender con ello? Léase después el Capítulo 19, acabando la lección dialogando sobre la exactitud de las previsiones.

Lección undécima

Introducción. El objetivo de esta lección consiste en estimular a los alumnos para que se centren en la muerte de Carlota. Se les ofrece también la oportunidad de ponerse en el lugar de Wilbur y hablar sobre el impacto que la muerte de Carlota pueda tener en su vida.

Procedimiento. Lectura de los Capítulos 20-21. Al final del Capítulo 21 (en el que se revela la muerte de Carlota), se da

ocasión a los alumnos para que respondan a su modo a la lectura. Después, se les invita a que contesten por escrito en cualquiera de estas formas:

1. Escribir un párrafo del diario de Wilbur después de la muerte de Carlota.
2. Escribir sobre la muerte de alguna persona o animal (por ejemplo, un animal de compañía) cercano a los niños, de la que tengan experiencia personal.
3. Escribir las palabras de un poema o canto que Wilbur pudiera haber escrito en memoria de Carlota.
4. Preparar un epitafio que pudiera haber escrito Wilbur para inscribir en la losa que cubriera el cadáver de Carlota.

Se completa la lección poniendo en común el trabajo escrito y reflexionando sobre el impacto que la muerte tiene sobre la vida de quienes quedan atrás.

Variaciones de esta lección. A algunos alumnos les gusta representar en forma dramática el diálogo que tiene lugar con Wilbur cuando Carlota revela que va a morir. Esta sección del texto comienza cuando Carlota dice que ella "no volverá al corral" y acaba cuando Wilbur grita: "Si tú te quedas aquí, yo también".

Al hacer esto, es importante invitar a los alumnos a que consideren por qué reacciona Wilbur así. ¿Está simplemente turbado a causa de Carlota o se preocupa también por sí mismo?

Lección duodécima

Introducción. En principio, esta lección da oportunidad a los alumnos para dar una respuesta general a toda la narración. Sin embargo, trata también de animarles a que consideren el ciclo vital que ilustra el libro: "la vida sigue". Asimismo, se estimula a los niños a que reflexionen sobre las relaciones entre los personajes principales y el impacto que la muerte de Carlota tiene en Wilbur.

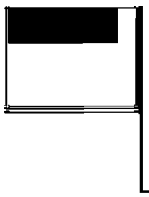
Procedimiento. Lectura del Capítulo 22. A continuación de la lectura, se permite a los alumnos que den respuestas de tipo general al capítulo. Si es necesario, se plantean preguntas como: ¿Te gusta el final? ¿Cómo te sientes? ¿Te recuerda otros libros? ¿Por qué?

Tras este diálogo, hay que animar a los alumnos a que reflexionen sobre el nacimiento de los hijos de Carlota. ¿Qué significa esto?

Hacer que los niños se reúnan en grupos de 3 a 5 para hablar de la relación entre Wilbur y Carlota. Estimularles para que confeccionen una lista de los cinco aspectos más importantes de la relación entre ellos. ¿Cuáles son las razones principales de la especial naturaleza de esa relación? Pasado tiempo suficiente para que se desarrolle el diálogo correspondiente, se pide a los grupos que pongan en común sus ideas. Recopilar una lista principal que recoja las 10 razones citadas con mayor frecuencia por los grupos.

Conclusiones. Como conclusión de esta lección, el profesor puede hablar con sus alumnos de otros, libros que susciten también los temas de la amistad, lealtad, vida, muerte y compañerismo. Podrían considerarse, entre otros, estos libros:

- *The Pinballs (Bolas locas),* de Betsy BYARS (1977).
- *Summer of My German Soldier,* de Bette GREENE (1974).
- *Granpa,* de John BURNINGHAM (1980).
- *The Great Gilly Hopkins (La gran Gilly Hopkins),* de Katherine PATERSON (1978b).
- *Bridge to Terabithia (Un puente hasta Terabithia),* de Katherine PATERSON (1978a).
- *My Sister Sif,* de Ruth PARK (1986).



Epílogo

Comenzaba este libro señalando que no era uno de los típicos publicados con anterioridad sobre la comprensión lectora. He tratado de oponerme a las definiciones tradicionales de la comprensión y de la enseñanza en cuanto procesos de transferencia de información, ocupándome de redefinir los roles de profesor y alumno en una clase de lectura. En el proceso, he presentado unas prácticas de clase coherentes con mis convicciones. Todas estas estrategias funcionan en las aulas; lo sé porque las he utilizado. Sin embargo, poder decir que algo "funciona" no constituye una justificación para su uso continuado. Hay muchas definiciones de lo que "funciona". Para unos, una práctica docente es válida si los alumnos están ocupados con provecho durante largos períodos de tiempo. Otros quedan contentos y experimentan una sensación de éxito si los alumnos muestran una serie de conductas como consecuencia de la enseñanza. Con frecuencia, estos comportamientos se relacionan exclusivamente con la tarea propuesta sin gran relieve para el aprendizaje en el mundo real.

Estoy convencido de que los únicos criterios que cuentan a la hora de justificar el uso de cualquier estrategia de lectura son los siguientes:

1. ¿El lector construye mejor los significados a consecuencia de su participación en esta experiencia de aprendizaje?
2. ¿La experiencia de aprendizaje conduce a un deseo más entusiasta de leer con una serie de fines diferentes?
3. ¿Los alumnos utilizan la lectura con fines distintos de los definidos por la escuela? ¿Leen fuera de la escuela?
4. ¿La lectura se ha convertido en una parte importante del mundo de los alumnos?

Espero que los lectores de este libro estructuren sus ambientes de clase de manera que sus alumnos puedan contestar de forma afirmativa a estas preguntas. Los profesores nos enfrentamos a grandes desafíos en la década de los noventa. Seguramente uno de los más significativos será la necesidad de configurar de otro modo el *curriculum* de lectura, de tal manera que haya más estudiantes que descubran que pueden utilizarla para fines que ellos mismos consideran significativos. Si este libro ayuda de alguna forma a los alumnos a lograr este objetivo su fin primordial está cumplido.

Publicaciones infantiles

ADAMS, P. (1973). *There was an Old Lady Who Swallowed* a *Fly.* Purton: Child's Play.

ARMSTRONG, W. (1971). *Sounder.* Londres: Victor Gollancz.

BYARS, B. (1977). *The Pinballs.* Londres: Bodley Head. (Trad. cast.: *Bolas locas,* Barcelona, Noguer, 1986).

BURNINGHAM, J. (1973). *Mr Gumpy's Motor* Car. Londres: Jonathan Cape.

— (1980). *Granpa.* Londres: Jonathan Cape.

CARLE, E. (1970). *The Very Hungry Caterpillar.* Londres: Hamish Hamilton.

CARROLL, P. (1980). Ned Kelly. *Challenge,* 5, 3-4.

DAHL, R. (1967). *Charlie and the Chocolate Factory.* Londres: George Allen & Unwin. (Trad. cast.: *Charlie y la fábrica de chocolate,* Madrid, Alfaguara, 13.ª ed., 1987).

— (1982). *The BFG.* Londres: Jonathan Cape. (Trad. cast.: *El gran gigante bonachón,* Madrid, Alborada, 1987).

— (1984). *Boy.* Londres: Jonathan Cape. [Trad. cast.: *Boy (Relatos de infancia),* Madrid, Alfaguara, 1987].

EASTMAN, P. D. (1960). *Are You My Mother?* Nueva York: Random House.

— (1968). *The Best Nest.* Nueva York: Random House. Education Department of Victoria (1980). Raising the Titanic. *Explore,* 6, 12-13.

GARFIELD, L. (1981). *Fair's Fair.* Londres: Macdonald Futura.

— (1985). *The Wedding Ghost.* Oxford: Oxford University Press.

GRAHAME, K. (1908). *The Wind in the Willows.* Londres: Methuen. (Trad. cast.: *Viento en los sauces*, Madrid, Anaya, 2.ª ed., 1986).

GREENE, B. (1974). *Summer of My German Soldier.* Londres: Hamish Children's Books.

HEIDE, F. P. (1975). *The Shrinking of Treehorn.* Harmondsworth: Penguin. (Trad. cast.: *Tristán encoge,* Madrid, Alfaguara, 1986).

HUTCHINS, P. (1978). *Don't Forget the Bacon.* Londres: Bodley Head.

JACOBS, J. (1969). Three little pigs. [Trad. cast.: *Los tres cerditos* (en numerosas editoriales)]. En B. SIDEMAN (ed.), *The World's Best Fairy Stories.* Sydney: Reader's Digest.

LANG, A. (1969). Jack and the beanstalk. [Trad. cast.: *Las habichuelas mágicas* (en numerosas editoriales)]. En B. SIDEMAN (ed.), *The World's Best Fairy Stories.* Sydney: Reader's Digest.

LAWSON, H. (1970). *The Loaded Dog.* Sydney: Angus and Robertson.

MCCUNTOCK, M. (1958). A *Fly Went By.* Nueva York: Random House.

MUNSCH, R. (1980). *The Paper Bag Princess.* Toronto: Annick Press.

PARK, R. (1986). My *Sister Sil.* Sydney: Viking Kestrel.

PATERSON, A. B. (1976). A *Bush Christening.* Sydney: Collins.

PATERSON, K. (1978a). *Bridge to Terabithia.* Londres: Victor Gollancz. (Trad. cast.: *Un puente hasta Terabithia,* Madrid, Alfaguara, 6.ª ed., 1990).

— (1978b). *The Great Gilly Hopkins.* Nueva York: T. Y. Crowell. (Trad. cast.: *La gran Gilly Hopkins,* Madrid, Alfaguara, 1988).

PAVEY, P. (1981). *One Dragon's Dream.* Harmondsworth: Penguin.

TONNSEND, S. (1983). *The Secret Diary of Adrian Mole Aged* 133/4 *Years.* Londres: Methuen. (Trad. cast.: *El diario secreto de Adrian Mole,* Barcelona, Quarto, 1985).

VERNE, J. (1954). *Twenty Thousand Leagues Under the Sea.* Nueva York: Simon and Schuster. (Trad. cast.: *Veinte mil leguas de viaje submarino,* Madrid, Alianza, 3.ª ed., 1987).

VIORST, J. (1973). *Alexander and the Terrible, Horrible, No Good, Very Bad Day.* Londres: Angus and Robertson.

WATANABE, S. (1979). *How Do I Eat It?* Tokyo: Fukuinkan Shoten.

WHITE, E. B. (1952). *Charlotte's Web.* Nueva York: Harper and Row. (Trad. cast.: *Las telarañas de Carlota,* Barcelona, Noguer, 2.ª ed., 1989).

WILHELM, H. (1985). *I'll Always Lave You.* Nueva York: Crown. (Trad. cast.: *Yo siempre te querré,* Barcelona, Juventud, 1989).

Bibliografía

ANDERSON, R. G y BIDDLE, W. B. (1975). On asking people questions about what they are reading. En G. H. BOWER (ed.), *The Psychology of Learning and Motivation,* Vol. 9. Londres: Academic Press.

ATWELL, N. A. (1983). Reading, writing, speaking, listening: Language in response to context. En V. HARDT (ed.), *Teaching Reading with the Other Language Arts,* Delaware: International Reading Association.

BAKHTIN, M. (1929). *Problems of Dostoevsky's Poetics* (traducido por R. W. Rotsel, 1973). Ann Arbor: Ardis.

BARRETT, T. (1976). Taxonomy of reading comprehension. En R. SMITH y T. C. BARRETT, *Teaching Reading in the Middle Grades.* Reading, Mass.: Addison-Wesley.

BECK, I. L., MCKEOWN, M. G., MCCASLLN, E. S. y BURKES, A. M. (1979). *Instructional Dimensions that may Affect Reading Comprehension: Examples from Two Commercial Reading Programs.* Pittsburgh: University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center.

BLEICH, D. (1978). *Subjective Criticismo* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

BLOOM, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Ob;ectives, Handbook 1: Cognitive Domain.* Nueva York: David McKay. (Trad. cast.: *Taxonomía de los objetivos de la educación, Tomo 1: Ámbito del conocimiento,* Alcoy, Marfil, 2.ª ed., 1975).

BLOOME, D. (1985). Reading as a social process. *Language Arts,* 62 (2).

BOYER, E. (1984). *High School: A Report on American Secondary Education.* Nueva York: Harper and Row.

BROWN, H. y CAMBOURNE, B. (1987). *Read and Retell.* Sydney: Methuen.

BRUNER, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language.* Oxford: Oxford University Press. (Trad. cast.: *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje,* Barcelona, Paidós, 1986).

— *(1986). Actual Minds, Possible Worlds.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (Trad. cast.: *Realidad Mental* y *Mundos Posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia,* Barcelona, Gedisa, 1988).

CAIRNEY, T. H. (1983). *Balancing the Basics.* Sydney: Ashton Scholastic.

— (1985a). *Users, Not Consumers of Language: One Class Takes Control of its Own Learning.* Actas de la Undécima Australian Reading Conference. Brisbane. 4-7 Julio.

— (1985b). Linking reading and writing. En D. BURNES, H. FRENCH y F. MOORE (eds.), *Literacy: Strategies and Perspectives.* Adelaida: ARA.

— (1986). *Helping Children to Make Meaning -Ten Literature-based Activities for Developing Literacy.* Wagga: Riverina Literacy Centre.

— (1987a). The social foundations of literacy. *Australian Journal of Reading,* 10 (2).

— (1987b). *Developing Literature-based Literacy Programmes: Getting Kids 'Inside' Books.* Wagga Wagga: Riverina Literacy Centre.

— (1987c). *Literature-based Programmes.* Wagga Wagga: Riverina Literacy Centre.

— (1987d). Teaching reading comprehension: The development of critical and creative readers. *Australian Journal of Reading,* 11 (3).

— (1988a). Perceptions of basal reading materials: Children have their sayo *The Reading Teachef,* 41 (4).

— (1988b). Teaching reading comprehension: The development of critical and creative readers. *Australian Journal of Reading,* 11 (3).

— (1989). *Composing Meaning: Writing and Reading the Complex Fabric of Text.* Documento presentado a la reunión común de la Australian Reading Association y de la Australian Association for the Teaching of English, Darwin, 30 Junio a 4 Julio.

— (1990). *Other Worlds: The Endless Possibilities of Literature.* Sydney: Martin Educational.

— y LANGBIEN, S. (1989). Building communities of readers and writers. *The Reading Teachef,* 42, (8).

CARNER, R. L. (1963). Levels of questioning. *Education, 83.*

CHAPMAN, L. J. (1979). The perception of language cohesion during fluent reading. En P. A. KOLERS, M. W**rosltad** y H. BOUMA (eds.), *Processing of Visible Language.* Nueva York: Plenum.

— (1983). *Reading Development and Cohesion.* Londres: Heinemann.

COLLERSON, J. (ed.) (1988). *Writing lor Lile.* Sydney: PETA.

CORCORAN, B. y EVANS, E. (eds.) (1987). *Readers, Texts, Teachers.* Upper Montclair, N. J.: Boynton/Cook.

DEWEY, J. y BENTLEY, L. (1949). *Knowing and the Known.* Boston: Beacon.

DLLLON, J. T. (1982). The multidisciplinary study of questioning. *Journal of Educational Psychology,* 74 (2).

DURKIN, D. (1978-9). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly,* XIV, 481-537.

FLANDERS, N. A. (1970). *Analyzing Teaching Behaviour.* Reading, Mass.: Addison-Wesley. (Trad. cast.: *Análisis de la interacción didáctica,* Madrid, Anaya, 1977).

FREIRE, P. y MACEDO, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World.* Londres: Routledge and Kegan Paul. (Trad. cast.: *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad,* Barcelona, Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia, 1989).

GALL, M. (1970). The use of question in teaching. *Review of Educational Research,* 40 (5).

GIROUX, H. (1983). *Theory and Resistance in Education.* Londres: Heinemann.

GOOD, T. L. y BROPHY, J. E. (1978). *Looking in C/assrooms.* Nueva York: Harper and Row.

GOODLAD, J. (1983). *A Place Called School.* Nueva York: McGraw-Hill.

GOODMAN, K. (1982). Reading: A psycholinguistic guessing game. En F. GOLLASCH (ed.), *Language & Literacy.* Boston: Routledge and Kegan Paul.

— (1984). Unity in reading. *Becoming Readers in a Complex Society: 83rd Yearbook of the National Society foi' the Study of Education* (Part 1). Chicago: University of Chicago Press.

GOUGH, P. (1972). One second of reading. En J. F. KAVANAUGH e I. G. Mattingly (eds.), *Language by Ear and by Eye.* Cambridge, Mass.: MIT Press.

— (1985). One second of reading: Postscript. En H. SINGER y R. B. RUDDELL (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading,* 3.ª ed. Newark: International Reading Association.

GRAVES, D. (1983). *Writing: Teachers & Children at Work.* Exeter, New Hampshire: Heinemann. (Trad. casl.: *Didáctica de la escritura,* Madrid, Morata-Ministerio de Educación y Ciencia, 1991).

GRAVES, M. F. y CLARK, D. L. (1981). The effect of adjunct questions on high schoollow achievers' reading comprehension. *Reading Improvement,* 18.

GRAY, B. (1987). How Natural is "natural" language teaching -employing wholistic methodology in the classroom. *Australian Journal of Education,* 12 (4).

HALLIDAY, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language.* Londres: Edward Arnold. (Trad. cast.: *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje,* Barcelona, Médica y Técnica, 1982).

HARDING, D. W. (1972). The role of onlooker. En A. CASHDAN (ed.), *Language in Education:* A So*urce Book.* Milton Keines: Open Unlversity Press.

HARSTE, J. C. (1985). Portrait of a new paradigm: Reading comprehension research. En A. CRISMORE (ed.), *Landscapes:* A *State·of·the·Art Assessment of Reading Comprehension Research* (1974-1984). Informe final de US Department of Education proyecto USOECC-300-83-0130, Universidad de Indiana.

— , WOODWARD, V. y BURKE, C. (1984). *Language Stories and Literacy Lessons.* Dover, New Hampshire: Heinemann.

— , PIERCE, K. y CAIRNEY, T. H. (1985). *The Authoring Cyc/e:* A *Viewing Guide.* Dover, New Hampshire: Heinemann.

HOETKER, J. y AHLBRAND, W. P. (1969). The persistence of the recitatlon. *American Educational Research Journal,* 6.

HOLDAWAY, D. (1979). *The Foundations of Literacy.* Sydney: Ashton Scholastic.

HOLLAND, N. (1975). *Five Readers Reading.* New Haven, Conn.: Vale University Press.

HOPKINS, H. (1978). *Clozing the Gaps.* Wagga Wagga: Riverina Uteracy Centre.

HYMAN, R. T. (1979). *Strategic Questionning.* Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

ISER, W. (1978). *The Act of Reading:* A *Theory of Aesthetic Response.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

JOHNSON, T. y LOUIS, D. (1985). *Literacy through Literature.* Sydney: Methuen.

LA BERGE, D. y SAMUELS, S. J. (1985). Toward a theory of automatic information processing in reading. En H. SINGER y R. B. RUDDELL (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading,* 3.ª ed. Newark: International Reading Association.

McGAW, B. y GROTEWESCHEN, A. (1972). Direction of the effect of questions in prose material. *Journal of Educational Psychology, 63.*

MARKLE, G. y CAPIE, W. (1976). The effect of the position of inserted questions on learning from an activity centred science module. *Journal of Research in Science Teaching,* 13 (2).

MEEK, M. (1982). *Learning to Read.* Londres: Bodley Head.

MORRIS, B. y STEWART-DORE, N. (1984). *Learning to Learn from Text.* Sydney: Addison-Wesley.

MOYER, J. R. (1965). An *Exploratory Study of Questioning in the Instructional* Processes *in Selected Elementary Schools.* Tesis doctoral inédita, Universidad de Columbia, Ann Arbor, Mich. University Microfilms, 66-2661.

MULLIS, I., APPLEBEE, A. y LANGER, J. (1986). *National Assessment of Educational Progress Report,* Washington DC: US State Department of Health, Education and Welfare, Noviembre. National Assessment of Educational Progress Cornmittee (1981). Reading comprehension. *Education Today,* 16 Noviembre.

PAINTER, C. (1986). The role of interaction in learning to speak and learning to write. En C. PAINTER y J. MARTIN (eds.), *Writing to Mean: Teaching Genres Across the Curriculum.* Applied Unguistics Association of Australia, Documento multicopiado, No. 9.

PALINCSAR, A. y BROWN, A. (1983). *Reciprocal Teaching of Comprehension-monitorlng Activities,* Informe técnico No. 269. Urbana, Ill.: Center for the Study of Reading.

PEARSON, P. D. y JOHNSON, D. D. (1978). *Teaching Reading Comprehension.* Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

PEIRCE, C. S. (1966). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce.* Boston: Belknap Press.

PIAGET, J. (1966). *The Psychology of Intelligence.* Totowa, N. J.: Littlefield, Adams and Co. (Trad. cast.: *La psicologia de la inteligencia,* Barcelona, Crítica, 1983).

RICKARDS, J. P. y HATCHER, C. W. (1976). Type of verbatim question interspersed in text: A new look at the position effect. *Journal of Readtng Behaviour,* 8.

ROSENBLATT, L. (1978). *The Reader, the Text, the Poem.* Carbondale: Southern Illinois University Press.

— (1985). The transactional theory of literacy work: Implications for research. En C. R. COOPER (ed.), *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature: Points of Departure.* Norwood, N. J.: Ablex.

ROTHKOPF, E. Z. (1966). Learning from written instructive materials: An exploration of the control of inspection behaviour by test-like events. *American Educational Research Journal,* 3.

— (1972). Structural text features and the control of processes in learning from written materials. En R. O. FREEDLE y J. B. CARROLL (eds.), *Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge.* Washington, D.C: Winston.

RONE, D. (1984). *Reading Comprehension Instruction: A "Guided Tour" of Research (1974-1984).* Documento presentado a la National Reading Council Conference, Florida, 1-4 Diciembre.

SHANKLLN, N. (1982). *Relating Reading and Writing: Developing* a *Transactional Theory of the Writing Process.* Bloomington, Ind.: Indiana University Press.

SHORT, K. (1986). *Literacyas* a *Collaborative Experience.* Tesis doctoral inédita, Universidad de Indiana, Bloomington, Ind.

SIZER, T. (1984). *A Study of High Schools.* Nueva York: Houghton Mifflin.

SMITH, F. (1978). *Reading Without Nonsense.* Nueva York: Teachers College Press.

— (1988). *The Literacy Club.* Londres: Heinemann.

SMITH, N. B. (1963). *Reading Instruction for Today's Children.* Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

SNOW, C. E. (1963). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review,* 53 (2).

STAUFFER, R. G. (1969). *Directing the Reading-Thinking Process.* Nueva York: Harper and Row.

STEVENS, R. (1912). The question as a measure of efficiency in instruction: A critical study of classroom practice. *Teachers' College Contributions to Education, 48.*

THOMSON, J. (1987). *Understandíng Teenagers' Reading: Reading Processes and the Teaching of Literature.* Melbourne: Methuen.

TIERNEY, R. J. y CUNNINGHAM, J. W. (1984). Research on teaching reading comprehension. En P. D. PEARSON, R. BARR, M. L. KAMIL y P. MOSENTHAL (eds.), *Handbook of Reading Research.* Nueva York: Longman.

VAN ALLEN, R. (1961). *Report of the Reading Study Project.* Monografía No. 1. San Diego: Department of Education.

VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* M. COLE, S. SCRIBNER, V. JOHN-STEINER y E. SOUDERMAN (eds.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (Trad. cast.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores,* Barcelona, Crítica, 1979).

WATSON, D. (1985). Estimate, read, respondo question. En A. CRISMORE (ed.), *Landscapes: A Sta teof-the-Art Assessment of Reading Comprehension Research,* 1974-1984. Informe final de US Department of Education, proyecto USDEC-C-300-83-0130. Indiana University.

WELLS, G. (1986). *The Meaning Makers.* Dover. New Hampshire: Heinemann. (Trad. cast.: *Aprender* 8 *leer* y *escribir,* Barcelona, Laia, 1988).

WIESENDANGER, K. D. y WOLLENBERG. J. P. (1978). Prequestioning inhibits third grader's reading comprehension. *The Reading Teacher,* 31 (9).

WILEN, W. W. (1982). *The Research* Says *to the Teacher -Questioning Skills for Teachers.* Nueva York: National Education Association.

Índice de materias

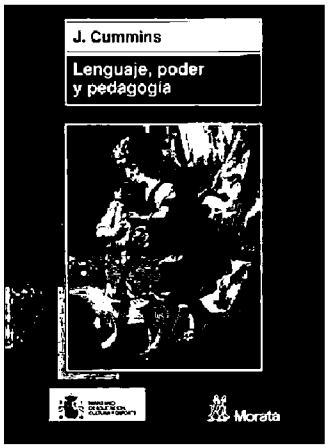
Demostración, 61.
Denner, 56.
Dewey, 24.
Dibujar para ampliar, 71, 76, 77, 81, 83, 156, 161.
Dillon, 54, 56.
Durkin, 19, 42.
Eastman, 126.
Education Department of Victoria, 102, 104, 114.
Elementos. Procedimiento de eliminación, 110-111.
ELRP, 106, 108.
Enfoque de experiencia lingüística, 130.
Entrevistas a los personajes, 96-98.
ERICA, 112.
Escalas de valoración, 159.
Esquemas. Previsión de, 122-123.
Estudios de autor, 150.
Fichas, 90-92.
Flanders, 53.
Freire, 20.
Fuerzas centrífugas, 70.
— centrípetas, 70.
Gall, 56.
Garfield, 71, 72, 46, 77, 78, 79, 150.
Género, 59, 63, 150.
Giroux, 20.
Gough, 33, 36, 37, 39, 40.
Good y Brophy, 54.
Goodlad, 41.
Goodman, 11, 12, 34, 37, 41.
Grahame, 83.
Graves, 20, 56, 81.
Gray, 51.
Greene, 163.
Grupos de capacidad diferente, 30-31.
Halliday, 12, 79.
Harding, 66, 67.
Harste, 12, 27, 41, 50, 76.
Heide, 91.

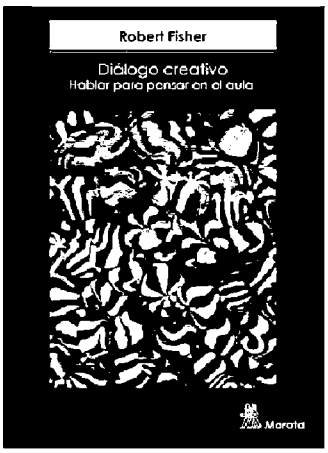
Historia inacabada, 95.
Hoetker y Ahlbrand, 53.
Hoklaway, 126.
Holland, 36.
Hopkins, 110.
Hutchins, 146.
Hymen, 53.
Imágenes visuales, 154.
Instrucciones de procedimiento, 118-119.
Investigaclón y pensamiento dirigido, 112-115.
Iser, 68.
Jacobs, 29.
Johnson y Louis, 64, 98.
La Berge y Samuels, 33, 35, 37.
Lang, 93.
Lawson, 99.
Lector. Objetivos del, 39, 40.
— Respuesta del, 63-74.
— Rol del, 35-36.
Lectura en común, 128-129.
— Percepciones de la, 42.
— Proceso de, 15, 33-45.
— Rima y ritmo en la, 135-138.
Lenguaje, 27.
Libros previsibles, 126-127.
Markle y Caple, 55.
McClintock, 126.
McGraw y Grotelueschen, 55.
Meek, 12, 74.
Mensajes. Tablones de, 133-135.
Metáfora del cable coaxial, 25, 26.
Morris y Stewart-Dore, 112, 115.
Moyer, 53.
Mullls, 41.
Munsch, 96.
Narraciones en colaboración, 84-85.
Natlonal Assessment of Educatlon Progress Commitee, 41.
Painter, 52, 53.
Pallnscar y Brown, 56.
Park, 163.
Participación, 43, 51, 65, 69.
Párrafos de diario, 155, 163.
Paterson, 57, 88, 163.
Pavey, 126.
Pearson y Johnson, 54, 81.

Peirce, 42, 43.
Pensamiento crítico, 40-44.
Personajes. Entrevistas a los, 96-98.
Piaget, 24.
Preguntas. Planteamiento de, 52-57.
Problemas. Caza de, 115-118.
Proceso de investigación y escritura, 141-147.
Profesor. Rol del, 20, 21-22.
Programas. Principios para el desarrollo de, 150-151.
— Procedimientos para la planificación de, 151-152.
Proyectos. Trabajos monográficos, 139-140.
Reforzar a los alumnos, 20, 21.
Relaciones, 30.
Relatos. Transformaciones de, 89-90.
Respuesta, 29.
— espontánea, 73.
— estructurada, 73.
Resumen semántico, 102-105.
Rickards y Hatcher, 56.
Rosenblatt, 34, 39, 40, 101.
Rothkopf, 56.
Rowe, 41.
Shanklin, 34.
Short, 43.
Siegel, 76.
Significado, 28, 34, 38, 40, 43, 48.
Sizer, 41.
Smith, 23, 34, 41, 54.
Snow, 52, 53.
Sociogramas literarios, 98-100.
Stauffer, 113.
Stevens, 53, 54.
Supuestos previos, 19, 33.
— sobre la enseñanza, 27.
— el lenguaje, 25-28.
Tema, 150.
Teorías interactivas, 34.
— de transferencia de información, 33-34.
Texto. Categoría del, 36.
— Ciclo de conversación sobre el, 61.
— Conocimiento basado en el, 37-38.
— Conversación sobre el, 47-50.
— Revivir el, 68.
Textos. Baraja de, 85.
— de exposición, 18.

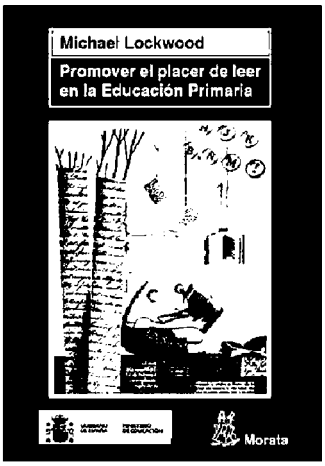
Thomson, 43.
Tierney y Cunningham, 52, 53, 56.
Townsend, 67.
Trabajo de investigación, 139-148.
Tramas narrativas, 86-88.
Transacionales. Teorías, 34.
Van Allen, 131.
Verne, 67.
Viorst, 126.
Volver a contar, 109.
Vygotsky, 12, 49, 50, 51, 52.
Watanabe,126.
Wells, 53, 67.
White, 40, 149, 153, 158.
Wiesendanger y Wollenberg, 55.
Wilen, 53, 55.
Wilhelm, 30.
Zona de desarrollo próximo, 49-50.

Obras de Ediciones Morata de lectura, escritura, lenguaje y comunicación



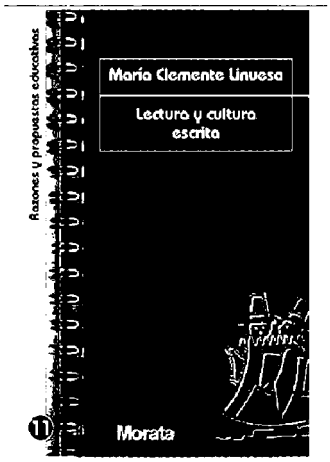


Serie Bruner
Hacia
el lenguaje
K. Kamiloff
A. Kamiloff-Smith

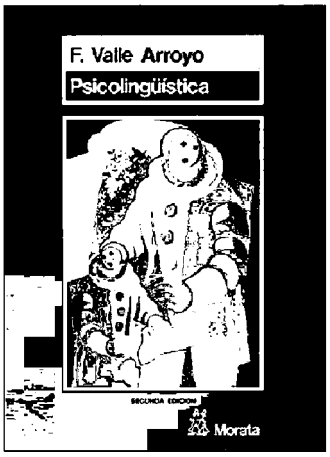

Michael Lockwood
Promover el placer de leer
en la Educación Primaria
Morata

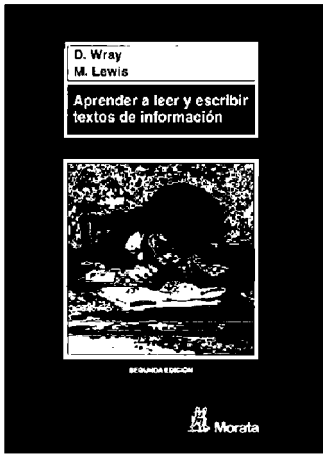
Barbara Abdelilah-Bauer
El desafío del
bilingüismo
Morata

Steve Bowkett
Tony Hitchman
La utilización del cómic
para mejorar la expresión
oral, la lectura y la escritura


Razones y propuestas educativas
María Clemente Linuesa
Lectura y cultura escrita
Morata

Pilar Lacasa
Expresiones del futuro
Cómo se comunicarán las próximas generaciones
Morata


F. Valle Arroyo
Psicolingüística
SEGUNDA EDICIÓN
Morata


D. Wray
M. Lewis
Aprender a leer y escribir textos de información
Morata

Esta obra pretende modificar la ideas tradicionales sobre la comprensión lectora y, por tanto, redefine los roles de los docentes y del alumnado, así como los recursos y estrategias para la enseñanza de la lectura. En la actualidad es factible comprobar cómo, pese a que en los últimos veinte años ha habido un gran desarrollo en los conocimientos sobre los procesos lectores, se han producido pocos cambios en los métodos de enseñanza de la comprensión lectora.

Numerosos docentes han tenido oportunidad de compartir perspectivas de investigación que demuestran que la lectura es un proceso constructivo, impulsado por una búsqueda de significados. A pesar de todo, parece que la mayoría aún enseña la comprensión lectora como si se tratase de un proceso de transferir información.

Cairney nos ofrece una nueva perspectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión que otorga gran importancia al apoyo y estímulo a niños y niñas como activos constructores de significados. Subraya la trascendencia de las estrategias de enseñanza y los ambientes de aprendizaje para estimular la comprensión de textos literarios y de carácter expositivo. El autor insiste también en la utilización de textos significativos completos, el trabajo en grupo y la integración de la lectura con otras formas de construir significados, como son la escritura, la expresión plástica y la dramatización. Su principal inquietud consiste en estimular a los alumnos y alumnas a leer con el propósito de que se vean a sí mismos como personajes decisivos en estos procesos de construcción de significados.

Temas: **Lectura, escritura, lenguaje y comunicación**

Morata

www.edmorata.es

Textos Universitarios

El Diseño Universal para el Aprendizaje

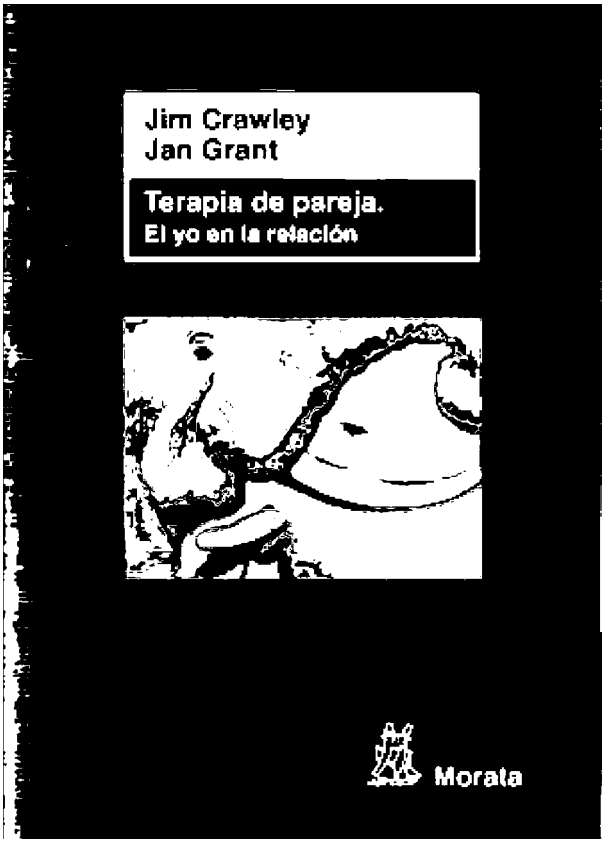
Pastor, Carmen Alba
9788471128300
124 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Una de las paradojas más evidentes respecto al nuevo campo científico llamado Diseño Universal para el Aprendizaje, DUA (Universal Design for Learning, UDL), es que de ningún modo ha alcanzado ese carácter universal. El DUA nació como un experimento educativo en el contexto del sistema escolar norteamericano y cobró cuerpo como movimiento para abordar las barreras a que se enfrentan los escolares en los Estados Unidos para acceder al aprendizaje. Sin embargo, los principios y prácticas del DUA tendrían que ser realmente universales y globales, porque proporcionar educación asequible y eficaz para cualquier alumno y alumna es una necesidad humana que transciende límites nacionales, culturales, políticos, lingüísticos o

étnicos. Este nuevo libro de la profesora de la Universidad Complutense de Madrid Carmen Alba Pastor constituye sin duda una excelente introducción al DUA para el extenso mundo hispanohablante. El DUA trasciende lenguas y culturas, porque donde quiera que haya quien intente aprender, puede encontrarse con barreras para hacerlo. Nuestra tarea como educadores es limitar o eliminar tantas de esas barreras como resulte posible. Vamos comprobando que el DUA es una vía eficaz para lograrlo.

Cómpralo y empieza a leer


Jim Crawley
Jan Grant
Terapia de pareja.
El yo en la relación
Morata

Terapia de pareja: el yo en la relación

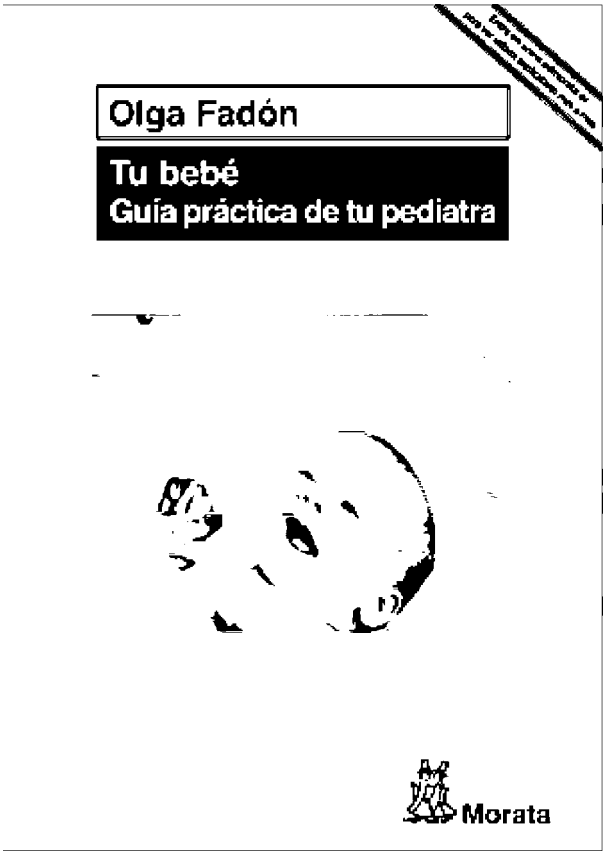
Crawley, Jim
9788471126931
184 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Llevar a cabo un trabajo con parejas que sea beneficioso supone ser capaz de entender y atender tanto a las personas que la forman como la dinámica de la relación que se establece entre ellas. Terapia de pareja. El yo en la relación, explica con claridad cómo la psicodinámica y las teorías sistémicas conciben la terapia de pareja. Jim CRAWLEY y Jan GRANT, plantean ideas teóricas ilustrativas y exposiciones minuciosas del proceso de intervención y las técnicas de la terapia. Los autores proponen un marco útil y detallado para la evaluación. Esta obra hace especial énfasis en las cuestiones prácticas a las que se enfrenta el orientador o terapeuta, a su vez aborda de forma directa la mejor manera de tratar temas como la violencia doméstica, una

aventura amorosa o el sistema de familia reconstituida.

Cómpralo y empieza a leer


Olga Fadón
Tu bebé
Guía práctica de tu pediatra
Morata

Tu bebé. Guía práctica de tu pediatra

Fadón, Olga
9788471126863
320 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

El objetivo de este libro es facilitar a los padres o cuidadores primarios, el conocimiento del desarrollo de su bebé, proporcionándoles información detallada que se basa en la evidencia. No se busca crear un super bebé, pero sí lograr que no lleve retraso alguno en su evolución o si existe, detectarlo lo antes posible. Esta obra intenta dar respuesta a todas las preguntas que les surgen a padres y madres cuando dejan el hospital con el bebé en brazos camino de casa. Se estudia el desarrollo del bebé durante el primer año de vida, examinando los avances y cambios que se producen mes a mes: el proceso madurativo de su cuerpo, sus sentidos y sus actividades vitales, siempre en función del medio en el que se desarrolla. Estos pasos servirán como

referencia, aunque cada bebé tiene su propio ritmo de maduración. El bebé presenta al nacer unas características distintas de las que tenía en el vientre de su madre y de las que tendrá minutos después de haber nacido. Seguiremos esa sorprendente metamorfosis. Observando la transformación de su cuerpo, la capacidad de sus manos, cómo sus sonidos guturales se van modificando hasta llegar a emitir las primeras palabras. Veremos cómo va cambiando su conducta social, desde la primera sonrisa hasta conseguir el protagonismo que adquiere a los 12 meses de vida. El libro aporta soluciones, como el tipo de alimentación que le corresponde mes a mes, así como el control vacunal y las alteraciones propias de los primeros meses. Trataremos de orientar a los padres y madres sobre las distintas actividades del bebé para que participen en juegos recreativos y pedagógicos y disfruten con él. Este libro viene acompañado de unos vídeos explicativos a los que puede acceder desde el icono de Youtube que hay en la esquina superior izquierda de esta página.

Cómpralo y empieza a leer

José Contreras Domingo (Coord.)
Enseñar tejiendo relaciones
Morata

Enseñar tejiendo relaciones

Contreras Domingo, José
9788471128539
260 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Enseñar tejiendo relaciones es una aproximación narrativa a los docentes y a sus clases de Educación Infantil y Primaria. Sus autores, mediante un conjunto de textos breves, nos comparten una amplia variedad de escenas pedagógicas que han podido vivir al acompañar a maestras y maestros de Educación Infantil y Primaria. Formar parte de la vida que estos crean y recrean en sus aulas junto con los diferentes grupos de niños y niñas es lo que ha posibilitado la escritura de las historias que componen este libro. Una escritura en la que han tenido en cuenta una perspectiva narrativa, tanto en la forma de acercarse a la experiencia como en el modo de profundizar en ella y de contarla. Pero lo que les mueve no es tan solo reconstruir situaciones o vivencias, sino dar lugar también al pensar y al saber pedagógico que puede nacer de ellas, de ahí

que presten especial atención a la relación entre lo que piensan y lo que viven. Siguiendo la perspectiva que ya habían explorado en Investigar la experiencia educativa, se acercan aquí a la realidad escolar para percibir en ella su amplitud y su potencial, su capacidad de emergencia de algo nuevo en el dinamismo de la vida que sucede.

Cómpralo y empieza a leer

Jurjo Torres Santomé
La justicia curricular
El caballo de Troya
de la cultura escolar
SEGUNDA EDICIÓN
Morata

La justicia curricular

Torres Santomé, Jurjo
9788471126979
312 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Educar implica ayudar a alumnos y alumnas a que construyan su propia visión del mundo sobre la base de una adecuada organización de la información con la que puedan comprender cómo las sociedades y los distintos colectivos sociales han alcanzado los grandes logros políticos, sociales, culturales y científicos, y cuáles son los que hoy se están consiguiendo. Las instituciones escolares tienen el encargo político de educar; en consecuencia, pueden y deben desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y de denuncia de los discursos y prácticas que en el mundo de hoy continúan legitimando diferentes modalidades de discriminación. A lo largo de los distintos capítulos de este libro se ofrece un minucioso análisis de las principales transformaciones que están aconteciendo

en la actualidad, pero con la mirada puesta en las repercusiones, condiciones, obligaciones y dilemas que cada una de ellas plantea a los sistemas educativos y, por tanto, al trabajo que la sociedad encomienda a las instituciones escolares. La justicia curricular es el resultado de analizar críticamente los contenidos de las distintas disciplinas y propuestas de enseñanza y aprendizaje con las que se pretende educar a las nuevas generaciones. Obliga a tomar conciencia para que cuanto se decida y realice en las aulas sea respetuoso y atienda a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales. Un proyecto curricular justo tiene que ayudar a las ciudadanas y ciudadanos más jóvenes y especialmente a los que pertenecen a los colectivos sociales más desfavorecidos, a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático Jurjo Torres Santomé es Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de

Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña.

Cómpralo y empieza a leer